

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: DSE/13 /15

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه علوم

في: علم النفس

تخصص: علوم التربية

العنوان

الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى
أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي
(دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة)

من إعداد:

الطالب سليم عمرون

تاريخ المناقشة: 2019/04/25.

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
طه حمود	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
محمد برو	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفاً ومقرراً
اعمر ناصر باي	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة	ممتحنا
عزوز كنفى	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة	ممتحنا
فريد بوطابة	أستاذ محاضر أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو	ممتحنا
محمد ختناش	أستاذ محاضر أ	جامعة الحاج لخضر باتنة	ممتحنا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد لله كثيرا، وسبحان الله بكرة وأصيلا، الحمد لله الذي لا يحمد سواه،
والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، الشكر لله والحمد لله
مرات عديدة لا تحصى ولا تعد لفضله ومنه وكرمه أن وفقني لإتمام هذه
الأطروحة الموسومة بـ: الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق النفسي ودافعية
الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

كما يسعدني أن أتقدم بالشكر والتقدير للأستاذ المشرف محمد برو على
التوجيهات والملاحظات المقدمة من طرفه، وعلى صبره وسعة صدره وتواضعه
لإنجاز هذا العمل، متمنيا من الله العزيز المنان أن يجعله في ميزان حسناته يوم
القيامة.

كما لا يفوتني أن أشكر جميع أساتذة قسم علم النفس بجامعة المسيلة
عامة، والأستاذ حريزي بوجمعة خاصة، وكل من ساعدني من قريب أو بعيد في
إنهاء هذه الأطروحة، راجيا من الله العزيز القدير أن يكون هذا العمل خالصا
لوجهه الكريم.

كلمة سليم عمرون

الإهداء

-إلى الوالدين العزيزين حفظهما الله، وأخص بالذكر الوالدة
الكريمة.

-إلى الزوجة الغالية فال خير والبركة.

-قرة عيني أولادي:

حسام الدين وعبد الفتاح وبثينة وأميمة.

-إخوتي وأخواتي الأعزاء.

-كل الأهل والأقارب والأحباب والأصدقاء الأوفياء.

-إلى كل من علمني حرفاً وله الفضل عليّ. بعد الله.

أهدي هذا العمل العلمي المتواضع لهم جميعاً.

بشكر الطالب/سليم عمرو

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة للعام الدراسي: 2018/2017، وكذا التعرف على الفروق المعنوية من خلال استبباني الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز ومقياس التوافق النفسي، تبعا لبعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس-الأقدمية المهنية-مادة التدريس)، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (273) أستاذا وأستاذة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية بنسبة مئوية بلغت (28,64%) من مجتمع الدراسة، وتم بناء استبيان للضغوط المهنية واستبيان لدافعية الإنجاز والاعتماد على مقياس للتوافق النفسي وتم التحقق من الصدق والثبات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (24spss)، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغيرات (الجنس-الأقدمية المهنية-مادة التدريس).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغيرات (الجنس -الأقدمية المهنية-مادة التدريس).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغيري (الأقدمية المهنية-مادة التدريس).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.
- يساهم البعد المهني للضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- يساهم البعد الاجتماعي للضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

وعلى ضوء نتائج الدراسة تم صياغة مجموعة من المقترحات لها صلة بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الضغوط المهنية، التوافق النفسي، دافعية الانجاز، أساتذة المواد العلمية.

Abstract

The study aimed at revealing the relationship between professional stress, psychological adjustment and achievement motivation among teachers of scientific subjects in secondary education in the city of M'sila during the academic year 2017/2018, as well as to identify the differences in the two questionnaires of professional stress , motivation achievement and the measure of psychological adjustment, depending on some demographic variables (gender – seniority professional – teaching material), the descriptive method was used. The sample of the study consisted of 273 teachers (males and females) who were randomly selected from population study with a percentage of 28.64%. A questionnaire was constructed for professional stress and another questionnaire for the motivation of achievement depending on a scale of psychological adjustment. The validity and consistency were verified using statistical Package for the Social (the spss24). The researcher reached the following results:

- The level of professional stress is high among teachers of scientific subjects in secondary education.
- The level of psychological adjustment is high among teachers of scientific subjects in secondary education.
- The level of achievement motivation is high among teachers of scientific subjects in secondary education.
- There is no statistical significance binding relation at statistical significance (0.05) between the occupational stress and the psychological adjustment among the teachers of scientific subjects at secondary schools.
- There is a statistical significance binding relation at statistical significance (0.05) between the occupational stress and the achievement motivation among teachers of scientific subjects at secondary schools.
- There are no statistically significant differences at the level of (0.05) in the occupational stress of the teachers of scientific subjects at secondary schools according to the variables of (gender, professional seniority, teaching subject).
- There are no statistically significant differences at the level of (0.05) in the psychological adjustment between teachers of scientific subjects in secondary education according to the variables of (gender, professional seniority, teaching subject).
- There are no statistically significant differences at the level of (0.05) in the achievement motivation between teachers of scientific subjects in secondary education according to the variables (professional seniority and teaching subject).
- There are statistically significant differences at the level of (0.05) in the achievement motivation between teachers of scientific subjects in secondary education according to the variable (gender).
- The professional dimension of professional occupational stress contributes to the low level of psychological adjustment among professors of scientific subjects in secondary education.
- The social dimension of professional stress contributes to the low level of achievement motivation among teachers of scientific subjects in secondary education.

In light of the results of the study, a number of proposals related to the subject of the study were formulated.

Key words: professional stress; psychological adjustment; achievement motivation; teachers of scientific subject.

فهرس المحتويات

الصفحة	
أ	شكر وتقدير.
ب	الإهداء.
ج	ملخص الدراسة بالعربية.
د	ملخص الدراسة بالإنجليزية.
هـ	فهرس المحتويات.
ي	قائمة الجداول.
ن	قائمة الأشكال.
1	مقدمة.
الجانب النظري.	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
5	1. إشكالية الدراسة.
8	2. فرضيات الدراسة.
8	3. أهداف الدراسة.
9	4. دوافع اختيار موضوع الدراسة.
10	5. أهمية الدراسة.
10	6. تحديد مفاهيم الدراسة.
11	7. الدراسات السابقة.
31	8. التعليق على الدراسات السابقة.
الفصل الثاني: الضغوط المهنية.	
35	تمهيد
35	1. مفهوم الضغوط.
38	2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم بالضغوط.
39	3. مفهوم الضغوط المهنية.
39	4. مفهوم الضغوط المهنية لدى الأساتذة والمفاهيم المرتبطة بها.
41	5. أسباب الضغوط المهنية.
42	6. أنواع الضغوط المهنية.
47	7. مصادر الضغوط المهنية.

52	8. مستويات الضغوط المهنية.
53	9. النظريات المفسرة للضغوط المهنية.
62	10. أساليب مواجهة الضغوط المهنية.
64	11. طرق قياس الضغوط المهنية.
66	12. الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الأساتذة.
67	خلاصة
الفصل الثالث: التوافق النفسي	
69	تمهيد
69	1. مفهوم التوافق النفسي.
71	2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم التوافق.
72	3. أهمية التوافق النفسي.
73	4. العوامل المؤثرة في التوافق النفسي.
76	5. مجالات التوافق النفسي.
79	6. أنواع التوافق النفسي.
83	7. معايير التوافق النفسي.
86	8. النظريات المفسرة للتوافق النفسي.
92	9. قياس التوافق النفسي.
94	10. الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق النفسي.
96	خلاصة.
الفصل الرابع: دافعية الانجاز	
98	تمهيد
98	1. الدافعية.
98	1.1. مفهوم الدافعية.
99	2.1. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية.
102	3.1. تصنيف الدوافع.
105	2. دافعية الإنجاز.
106	1.2. مفهوم دافعية الإنجاز.
107	2.2. مكونات دافعية الإنجاز.

109	3.2. العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الانجاز.
111	4.2. أنواع دافعية الإنجاز.
111	5.2. مراحل نمو دافعية الانجاز.
112	6.2. الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز (المرتفعة-المنخفضة).
114	7.2. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.
125	8.2. قياس دافعية الإنجاز.
128	9.2. دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.
130	خلاصة.
	الفصل الخامس: المواد العلمية
149	تمهيد.
149	1. الرياضيات.
149	1.1. مفهوم الرياضيات.
150	2.1. طبيعة الرياضيات.
152	3.1. مكونات أبنية الرياضيات.
153	4.1. فروع الرياضيات.
154	5.1. الكفاءات المستهدفة من تدريس الرياضيات وفق المناهج الجزائرية.
155	6.1. أهمية الرياضيات.
156	7.1. القيم التربوية للرياضيات.
158	8.1. التقليل من صعوبات تعلم الرياضيات.
159	2. علوم الطبيعة والحياة.
159	1.2. مفهوم علوم الطبيعة والحياة.
159	2.2. اختصاصات علوم الطبيعة والحياة.
160	3.2. أبعاد علوم الطبيعة والحياة.
161	4.2. لكفاءات المستهدفة من تدريس علوم الطبيعة والحياة وفق المناهج الجزائرية.
162	5.2. الأعمال التطبيقية في مادة العلوم الطبيعية والحياة.
167	6.2. طرائق تدريس علوم الطبيعة والحياة.
172	3. العلوم الفيزيائية.
172	1.3. مفهوم العلوم الفيزيائية.

172	2.3. خصائص العلوم الفيزيائية.
173	3.3. أبعاد تدريس العلوم الفيزيائية.
173	4.3. الكفاءات المستهدفة من تدريس العلوم الفيزيائية وفق المناهج الجزائرية.
174	5.3. تعليمية العلوم الفيزيائية.
176	6.3. دور التجربة في درس العلوم الفيزيائية.
177	7.3. طريقة تدريس العلوم الفيزيائية.
181	خلاصة.
الجانب الميداني للدراسة.	
الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة في جانبها الميداني.	
184	تمهيد.
184	1. الدراسة الاستطلاعية.
185	2. المنهج المتبع.
186	3. مجتمع الدراسة وعينته.
186	1.3. مجتمع الدراسة.
187	2.3. عينة الدراسة.
191	4. حدود الدراسة.
192	5. أدوات الدراسة.
198	6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
211	7. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.
212	خلاصة.
الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.	
تمهيد	
215	1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.
215	1.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى.
216	2.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية.
217	3.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة.
218	4.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة.
219	5.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخامسة.
220	6.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السادسة.

225	7.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السابعة.
230	8.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثامنة.
234	9.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية التاسعة.
237	10.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العاشرة.
239	2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.
239	1.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى.
240	2.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية.
242	3.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة.
243	4.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة.
244	5.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخامسة.
245	6.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السادسة.
247	7.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السابعة.
249	8.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثامنة.
251	9.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية التاسعة.
253	10.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العاشرة.
254	3. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الأهداف.
255	4. الاستنتاج العام للدراسة.
256	5. مقترحات الدراسة.
258	خاتمة.
261	المراجع.
282	الملاحق.

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفروق بين الضغوط المهنية والاحترق النفسي.	41
02	مسببات الضغوط الخارجية.	44
03	المقارنة بين الضغوط الإيجابية والضغوط السلبية.	46
04	خصائص النمطين (A) و (B).	59
05	تصنيف البعد وأسباب الفشل.	120
06	معاملات ثبات بيانات إعادة التطبيق لمقياس دافعية الإنجاز لمحمد جميل منصور.	126
07	أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لمحمد جميل منصور.	127
08	الأهداف المنهجية لمادة علوم الطبيعة والحياة.	164
09	عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانويات	185
10	مجتمع الدراسة حسب مادة التدريس والجنس.	187
11	حجم الطبقة في كل مادة دراسية.	188
12	عينة الدراسة حسب الجنس	189
13	توزيع العينة حسب الأقدمية المهنية	190
14	توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس.	191
15	قيم البدائل لاستبيان الضغوط المهنية.	194
16	قيم البدائل لاستبيان دافعية الإنجاز.	196
17	العبارات الموجبة والسالبة لمقياس التوافق النفسي.	197
18	قيم البدائل لمقياس التوافق النفسي.	198
19	نسبة اتفاق المحكمين حول استبيان الضغوط المهنية	199
20	معامل الارتباط بين أبعاد استبيان الضغوط المهنية وفقراته.	201
21	معامل الارتباط بين استبيان الضغوط المهنية وأبعاده.	202
22	قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان الضغوط المهنية بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية	203
23	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان بروان ومعامل جيتمان لاستبيان الضغوط المهنية لعينة الدراسة الاستطلاعية	204
24	نسبة اتفاق المحكمين حول استبيان دافعية الإنجاز.	204

206	معامل الارتباط بين فقرات استبيان دافعية الانجاز وبعديه.	25
207	معامل الارتباط بين استبيان دافعية الانجاز وبعديها.	26
207	قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعدي استبيان دافعية الانجاز ودرجته الكلية	27
208	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان برون ومعامل جيتمان لاستبيان دافعية الانجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية	28
208	معامل الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق النفسي وفقراته.	29
209	معامل الارتباط بين مقياس التوافق النفسي وأبعاده.	30
210	قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين أبعاد مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية.	31
210	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان برون ومعامل جيتمان لمقياس التوافق النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية	32
215	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الضغوط المهنية.	33
216	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوافق النفسي.	34
217	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدي دافعية الإنجاز.	35
218	مصفوفة الارتباطات بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي.	36
219	مصفوفة الارتباطات بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز.	37
221	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان الضغوط المهنية تبعا لمتغير الجنس.	38
222	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبيان الضغوط المهنية حسب الأقدمية المهنية.	39
222	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي حسب الأقدمية المهنية.	40
223	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبيان الضغوط المهنية تبعا لمتغير مادة التدريس	41
224	نتائج التحليل الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان الضغوط المهنية تبعا لمتغير مادة التدريس	42

225	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في مقياس التوافق النفسي تبعا لمتغير الجنس.	43
226	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوافق النفسي حسب الأقدمية المهنية.	44
227	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي حسب الأقدمية المهنية لمقياس التوافق النفسي.	45
228	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوافق النفسي حسب مادة التدريس.	46
229	نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي حسب مادة التدريس لمقياس التوافق النفسي.	47
230	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس.	48
231	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد استبيان دافعية الانجاز تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.	49
232	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي حسب الأقدمية المهنية	50
233	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد استبيان دافعية الانجاز المهنية حسب مادة التدريس.	51
233	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان دافعية الانجاز حسب مادة التدريس.	52
234	معامل التحديد ومعامل الارتباط المتعدد بين التوافق النفسي وأبعاد الضغوط المهنية للنموذج المقدر لتحليل الانحدار المتعدد.	53
235	نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار دلالة نموذج الانحدار المتعدد.	54

235	معاملات معادلة خط الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد الضغوط المهنية على التوافق النفسي.	55
237	معامل الارتباط بين دافعية الانجاز وأبعاد الضغوط المهنية.	56
237	نتائج تحليل التباين ANOVA لاختبار معنوية الانحدار.	57
237	معادلة الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد الضغوط المهنية على دافعية الانجاز.	58

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
52	العلاقة بين مستويات الضغوط والأداء.	01
53	مراحل تشكل الضغوط لدى الفرد.	02
57	بيئة الفرد كنموذج للضغوط.	03
58	نموذج هب في الضغوط.	04
59	العوامل المؤثرة على شخصية الفرد.	05
89	معايير الصحة النفسية لدى الفرد من وجهة نظر أصحاب النظرية الوجودية.	06
100	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث.	07
105	التدرج الهرمي للحاجات طبقاً لنظرية ماسلو.	08
169	مخطط بوستير ودورة التعلم.	09
170	خطوات طريقة الاستكشاف.	10
171	الخطوات الأساسية لطريقة التدريس بحل المشكلات.	11
189	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	12
190	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية المهنية.	13
191	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مادة التدريس.	14
236	المنحنى الاعتدالي لتوزيع درجات متغير التوافق النفسي.	15
236	المنحنى البياني للعلاقة بين الاحتمال التجميعي المشاهد والمتوقع للبواقي المعيارية للتوافق النفسي.	16
238	المنحنى الاعتدالي لتوزيع درجات متغير دافعية الانجاز.	17
238	المنحنى البياني للعلاقة بين الاحتمال التجميعي المشاهد والمتوقع للبواقي المعيارية دافعية الانجاز.	18

تغيرت ملامح حياة الفرد في الفترة الأخيرة من القرن العشرين، بشكل لم يسبق له مثيل في تاريخ البشرية، وتشير معطيات القرن الحادي والعشرين إلى أن هناك تغيرات وتحديات أكثر حدة سيشهدها العالم في الحقبة القادمة، متمثلة في كم كبير من المشكلات؛ التي ستفرض نفسها بقوة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، وغيرها من جوانب حياة البشر، وفي هذه الأيام التي يغير فيها التقدم العلمي حياة الفرد، تبرز أهمية الأنظمة القادرة على مواكبة عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي بطريقة شمولية تأخذ في الاعتبار جوانبه النفسية والعقلية والجسمية والانفعالية، وتزوده بآليات تمكنه من التكيف مع نفسه وبيئته، من خلال الوعي السليم بحاجاته وحاجات مجتمعه وأمنه.

وتعد الضغوط من أهم سمات هذا العصر، إذ أصبحت تشكل جزءا من حياة الفرد، نظرا لكثرة التحديات التي يواجهها في هذا العصر، ولذلك فهي تنتشر في مختلف البيئات والمجتمعات، وخاصة في بيئة الأعمال التي تتطلب من القائمين عليها التفاعل المباشر مع الناس، وعلى وجه الخصوص البيئة المدرسية؛ التي تبرز فيها ضغوط العمل الناتجة عن ممارسة الأستاذ لوظيفته في هذه البيئة، مثل: عدم الرضا الوظيفي، انخفاض الراتب الشهري، عدم الترقية، الاكتظاظ في الأقسام.... وقد زادت ضغوط العمل وتنوعت مصادرها، وظهرت أنواع جديدة من الضغوط لم تكن معروفة من قبل، مما أدى إلى وقوع الأساتذة تحت وطأة ما يعرف حديثا بالضغوط المهنية، والتي تؤثر عليهم في جوانب مختلفة من حياتهم، وتنعكس على أدائهم الوظيفي داخل المؤسسات التربوية التي يعملون بها، والمجتمع الذي يعيشون فيه.

وهذا ما دفع الكثير من دول العالم المتقدم للاهتمام بهذه الضغوط وآثارها على سلوك الأفراد والجماعات، وخاصة أدائهم الوظيفي، لما يترب عنها من انعكاسات سلبية، تزيد من الأعباء على كاهل اقتصاد الدول. ومن هنا لقي موضوع الضغوط المهنية اهتماما متزايدا من قبل الباحثين في مجالات عدة كالتربية وعلم النفس وغيرها، وباعتبار الأستاذ القائم على تنفيذ العملية التعليمية التعلمية، فتوافقه النفسي والمهني ضروري جدا للقيام بمهامه على أفضل صورة، وإذا اختلت إحدى مكونات توافقه النفسي والمهني، فإنه يتعرض للشعور بالعجز والقلق، والتوتر والانفعال، مما يؤثر على صحته النفسية والجسدية، وبالتالي تنعكس سلبا على أداء مهامه ووظيفته.

وباعتبار الأستاذ أحد أركان العملية التعليمية التعلمية، فتحقق التوافق النفسي له أساسي ومهم، للوصول إلى الصحة النفسية، والتكيف السوي لديه، باعتبار التوافق النفسي: "عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة بالتغير والتعديل والتطوير حتى يحدث التوازن بينه وبين بيئته وهذا التوازن يتضمن اشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة". (زهران، 1980، ص.21). ولقد أشار الشافعي (1998، ص.187) أن كل من برون وفرنسيس (1985) اتفقا على أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي تسبب ضغطا نفسيا على الأستاذ، من خلال نتائج دراستهما التي بينت أن مستوى الصحة النفسية للأساتذة يتأثر بمستوى

مقدمة

الضغوط المهنية التي يتعرضون لها، فإن كانت هذه الأخيرة في أدنى مستوياتها، فإن ذلك ينعكس إيجاباً على نفسياتهم، ويجعلهم يحبون مهنة التدريس ويقبلون عليها، مما ينعكس بالإيجاب على أدائهم وتحصيل تلاميذهم، وتحسين وتطوير العملية التربوية، ويزيد من مستوى دافعية الإنجاز لديهم، أما إذا كانت هذه الضغوط التي يتعرضون لها في مستويات عالية، فإن ذلك ينعكس سلباً على نفسياتهم، ويجعلهم ينفرون من مهنة التدريس، مما يترتب عنه ضعف في أدائهم، ونتائج منخفضة في تحصيل تلاميذهم في الامتحانات الرسمية، ويسبب خللاً في العملية التربوية، ويقال من فاعليتها، وينقص من دافعية الإنجاز لديهم.

وفي هذا أشار ماكلياند (McClelland) إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز لرفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف الأنشطة، فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة لدافع الإنجاز، لذا تسعى كافة المنظمات سواء الإنتاجية أو الخدماتية لزيادة إنتاجها كما وكيفا، (عبد الحميد براهيم، 2003، ص.2)، كما اعتبر الزغبى (2003) أن دافعية الإنجاز "قوة تدفع الأفراد لأداء أعمالهم فالأفراد الذين يمتلكون دافعية عالية يحاولون الوصول إلى أقصى حد من الأداء تسمح به طاقتهم بينما الأفراد الذين لا يملكون الدافعية لا يصلون إلا إلى مستوى منخفض من الأداء" (أبو جادو، 2003، ص.333).

والواقع، أن التعليم صار مهنة فنية معقدة، تتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات، واستمرارية في تنميتها لدى الأستاذ، وهي بذلك تزخر بالعديد من الأعباء والمطالب والمسؤوليات منها: دراسة الأهداف التعليمية للوحدات الدراسية التي يدرسها، وتثبيتها في دفتر التحضير، والتعرف على محتويات الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ، وإعداد الخطط السنوية والشهرية والفصلية للمواضيع الخاصة بالوحدات الدراسية التي يدرسها، ويثبتها في سجله الخاص لذلك، إضافة إلى إعداد الوسائل التعليمية لتحضير التجارب العلمية، وخاصة لأساتذة المواد العلمية التي تساعدهم في تقديم الدروس للتلاميذ.

ونظراً لحدثة الموضوع، والسعي إلى تفعيل دور الأستاذ، ارتأى الباحث تناول هذا الموضوع، من خلال دراسته للعلاقة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي بولاية المسيلة، إذ يقترح أن تكون الدراسة مقسمة إلى قسمين: قسم نظري، وقسم تطبيقي.

• القسم الأول (القسم النظري): ويشمل خمسة فصول:

الأول: الإطار العام للدراسة: ويتضمن، مشكلة الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم، الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الثاني: الضغوط لمهنية: ويتضمن جملة عناصر أهمها مفهوم الضغوط المهنية، المفاهيم المرتبطة بالضغوط، أعراض الضغوط، نظريات الضغوط، مستويات الضغوط، أنواع الضغوط وغيرها...

الثالث: التوافق النفسي: ويشمل مفهوم التوافق النفسي، أهمية التوافق النفسي وظائف التوافق النفسي مجالات التوافق النفسي، نظريات التوافق النفسي...

مقدمة

الرابع: دافعية الانجاز: ويشمل مفهوم الدافعية، أنواع الدوافع، مصادر الدافعية، نظريات الدافعية، قياس الدافعية، وغيرها...

الخامس: المواد العلمية (الرياضيات، العلوم الفيزيائية، علوم الطبيعة والحياة): من حيث المفاهيم، الكفاءات المستعرضة، استراتيجيات التدريس...

• القسم الثاني (القسم التطبيقي): ويشمل فصلين، السادس ويتناول الإطار العام للدراسة في جانبها الميداني، حيث يشمل: الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية من حيث المنهج المعتمد، ومجتمع الدراسة وعينته، وأدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية المستخدمة، أما الفصل السابع فيتناول عرض نتائج الدراسة مع مناقشة وتحليل الفرضيات المعتمدة وتفسيرها، وبناءً على نتائج الدراسة ستقدم جملة من المقترحات، وختامًا خلاصة عامة لها.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. دوافع اختيار موضوع الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
7. الدراسات السابقة.
8. التعليق على الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة:

تعتبر ظاهرة الضغوط من الظواهر الإنسانية المعقدة، والتي تتجلى في جوانب بيولوجية، ونفسية، واقتصادية، واجتماعية، ومهنية، والتي يترتب عنها انعكاسات سلبية، بسبب آثارها التي تظهر على الحالة الفسيولوجية والنفسية للفرد، وخاصة ونحن في عصر التقدم الحضاري المتسارع، والذي نجمت عنه إفرازات وانحرافات تشكل عبئا على قدرة ومقاومة الفرد على التحمل، فالحضارة بسلبياتها وإيجابياتها تحمل في طياتها آفات ومشكلات متنوعة تعترض النفس الإنسانية، مما ينتج عنها تأثيرا على أجسامنا، وينعكس سلبا على حالتنا الصحية والنفسية"، (عبيد، 2008، ص. 19).

فالفرد عندما يدرك عدم قدرته على الموازنة بين متطلبات الحياة وقدرته على الاستجابة لها، يشعر بهيمنة الضغوط عليه، ولكن إذا استطاع التكيف معها فإن الضغوط تكون مقبولة، وهذا لا يعني أن التعرض المتكرر لمواقف الضغوط يكون له تأثيرات إيجابية، بل إن تكرار المواقف الضاغطة تجعل الفرد عاجزا عن اتخاذ القرارات، وتضعف تفاعله مع الآخرين، وتسبب ظهور أعراض جسمية ونفسية لديه (نظمي وحسن الأشقر، 2011، ص ص. 210-211).

وفي هذا السياق قال هانز سيلاي (Hans Selye) الأب الروحي للضغوط: " الضغوط هي الحياة وغيابها يعني الموت"، ولكننا نعيش في عصر فاقت فيه الضغوط كل حد، وأصبحت تشكل المشكلة الصحية الأكثر انتشارا في العالم أجمع، ففي الولايات المتحدة الأمريكية أشارت الدراسات إلى أن ما بين (80%) و(90%) من حوادث الصناعة كانت بسبب الضغوط، وأن الأضرار الناتجة عن الضغوط تقف وراء أكثر من (70%) من حالات التغيب عن العمل، وأن الأمراض الناتجة عن الضغوط تكلف الاقتصاد الأمريكي حوالي (100) بليون دولار أمريكي سنويا، وتقدر الخسارة الناتجة عن ذلك في الإنتاجية بحوالي (17) بليون دولار أمريكي سنويا (حريم، 2004، ص ص. 1-3).

وحاليا نسمع عن أمراض عديدة بدأت في الظهور في هذا العصر، تعرف بالأمراض المدنية، والتي ما فتئت تهدد وتفتك بصحة الإنسان، وأصبحت الضغوط المهنية من سمات العصر، بل إن البعض يعتبرها القاتل الصامت كأمراض القلب، والشرابين، والجلطات الدموية، والأمراض النفسية... (العتيبي، 1997، ص. 177).

وانطلاقا من هذا، تناولت العديد من الدراسات موضوع الضغوط بالبحث والدراسة، ومنها دراسة حسن محمد الطاهر (1993) والتي بينت نتائجها: أن مصادر الضغوط تكمن في الإجهاد الناتج عن أحداث العمل، والتي تحدث الضيق النفسي، وتسبب حدوث اضطرابات سلوكية، تؤدي في نهاية الأمر إلى الإصابة بأمراض نفسية، وعضوية، (فهد، 2000، ص. 678)، وذكر كل من ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jckson, 1981, 99-113) أنه وكنتيجة لظروف العمل، فإن كثيرا من الأساتذة، يجدون أن مشاعرهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم وتلاميذهم ونحو مهنتهم؛ قد أصبحت أكثر سلبية مما كانت عليه،

فقد يظهر لديهم انفعالات نفسية مختلفة، مثل الغضب، القلق، قلة الحيلة، الانزعاج، أو تثبيط العزم، ومن ثم فقد يفقدون الدافعية نحو الإنجاز في عملهم، وهؤلاء الأشخاص يوصفون بأنهم يعانون من ضغوط مهنية، وأظهرت الدراسة التي أجراها كل من فونتانا وأبو سريع أن بين كل أربعة أساتذة يوجد أستاذ يدرك ضغوط مهنة التدريس في أعلى مستوياتها وأخطرها (Fontana & Abouserie, 1993, pp 261-270)، كما وأثبتت دراسة الشافعي (1998، ص. 201) أنه لا تكاد تخلو مدرسة مهما كانت من مدرس واحد على الأقل يعاني ضغطا حادا، وأن بين كل خمسة مدرسين يوجد مدرس يعاني ضغطا حادا، وذكر الكبيسي (2004، ص. 170) أن من نتائج ضغوط المهنة خلق حالة من عدم التوازن بين الفرد وقدراته وحاجاته وتوقعاته من جهة، وبين ما يطلب منه القيام به من جهة أخرى، وأشار السعادات (2005، ص. 6) بأن علماء النفس قرروا أن الجهد العصبي الذي يصرفه الأستاذ في التدريس خلال ساعة زمنية واحدة، يعادل الجهد الذي يقضيه أي موظف آخر ليشغل بإحدى الوظائف الإدارية الأخرى، كما بينت نتائج دراسة إبراهيمي (2015، ص. 284) أنه توجد فروق دالة احصائيا بين العاملين في ميدان التدريس (الأساتذة) والعاملين في ميدان الصحة (الممرضين) في مستوى الضغوط المهنية لصالح الأساتذة، الذين ظهر لديهم مستوى مرتفع من الضغوط المهنية.

وتعتبر البيئة المدرسية اليوم، أكبر البيئات منشأ للضغوط المهنية المختلفة وذلك بسبب كثافة البرامج التربوية، كثرة الامتحانات الفصلية، العقوبات، القوانين المدرسية، التفتيش التربوي، ضغط الزملاء، الاكتظاظ داخل الأقسام، كثرة الفروض والواجبات المنزلية، وغيرها كثير (هارون، 1999، ص. 5).

ومن خلال تجربة الباحث المتواضعة في مهنة التعليم كأستاذ في مادة العلوم الفيزيائية، لاحظ أن أساتذة المواد العلمية خصوصا، يقومون بأعمال مختلفة ومكثفة أكثر من غيرهم، وهذا بسبب طبيعة المواد العلمية ومحتوياتها، وخاصة مادة الرياضيات، التي تعتبر من المواد العلمية المجردة، وتعتمد على المنطق الرياضي، والتفكير المعمق، هذا من جهة، أما من جهة ثانية فإن مادتي العلوم الفيزيائية، وعلوم الطبيعة والحياة، فهما تعتمدان على تحضير الوسائل والأجهزة لإجراء التجارب، قبل دخول التلاميذ للقسم، وتحضير الأستاذ للتجربة قبل الوقت المحدد للحصة، مما يتطلب أخذ الحيطة والحذر، والانتباه المستمر، لأنهم يتعاملون مع مواد كيميائية خطيرة، وهذا ما يجعل الأساتذة يشعرون بضغوط أثناء أداء مهامهم، ويؤثر في توافقه النفسي ودافعية الإنجاز لديهم، وهذا ما أكدته دراسة راضي والتي بينت نتائجها: أن الأساتذة في التخصصات العلمية أكثر إنهاكا وتوترا من الأساتذة في التخصصات الأدبية (1999، ص. 10).

والحقيقة أن هناك دراسات كثيرة لم تول أهمية للبحث في علاقة الضغوط المهنية ببعض الجوانب النفسية، والتي تعتبر المحرك الأساسي لسلوك الإنسان داخل المؤسسة التربوية، وخاصة جانبي التوافق النفسي ودافعية الإنجاز؛ اللذان يعتبران من أكثر الجوانب النفسية والاجتماعية التي حظيت باهتمام

الباحثين، سواء في علم النفس، أو علوم التربية، لأهميتهما في النمو الاقتصادي وازدهار الدول وتحقيق الصحة النفسية للفرد.

وباعتبار أن من أهداف التربية المعاصرة التركيز على إثارة دافعية المتعلمين، ودورها في صقل مواهب التلاميذ وقدراتهم الأكاديمية والتعليمية؛ وخلق بيئة تربوية فعالة ونشطة في المدرسة، لا بد من التعرف على مستوى الضغوط المهنية، ومستوى التوافق النفسي، وكذا دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية بشكل خاص، ونحو عملهم بوجه عام، لاسيما وأن الأستاذ هو المسؤول الأول عن تعليم التلاميذ وتوجيه سلوكياتهم، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم والاستمرارية فيها، وتبرز أهمية المشكلة أكثر من خلال شكاوي أولياء التلاميذ من تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى أبنائهم، ومحاولة الكثير من التلاميذ ترك مقاعد الدراسة في سن مبكرة، أما على مستوى الأساتذة فتجدهم يتضمررون من مهامهم المدرسية في أغلب المواقف، وشعور الكثير منهم بعدم التوافق النفسي، وعدم تقديرهم لذواتهم، وإحساسهم بالتعب والارهاق، والقلق على مستقبلهم الصحي، وزيادة الأمراض النفسية والجسمية التي يتعرضون لها، إضافة إلى سعي الكثير منهم في السنوات الأخيرة (2015- 2018) لتقديم ملف التقاعد المسبق، بسبب الضغوط المهنية، حيث قدر عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية المسيلة بـ(291) أستاذاً وأستاذة. (مديرية التربية، 2018).

وهذا ما دفع الباحث لدراسة هذا الموضوع بغرض الوصول لإجابات علمية وموضوعية لمجموعة من التساؤلات، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، وتأثير متغيري التوافق النفسي ودافعية الإنجاز بشكل مباشر على نجاح المؤسسات التربوية. وبالتالي فالإشكالية يمكن تحديدها في الأسئلة التالية:

- 1.1 ما مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي؟
- 2.1 ما مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي؟
- 3.1 ما مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي؟
- 4.1 هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي؟
- 5.1 هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي؟
- 6.1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس)؟
- 7.1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس)؟

- 8.1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس)؟
- 9.1. هل تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي؟
- 10.1. هل تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي؟

2. فرضيات الدراسة:

- للإجابة عن الأسئلة السابقة، تمت صياغة الفرضيات الآتية اعتمادا على محتوى هذه الدراسة، وكذا بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في هذا المجال والفرضيات هي:
- 1.2. مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- 2.2. مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي منخفض.
- 3.2. مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي منخفض.
- 4.2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 5.2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 6.2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).
- 7.2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).
- 8.2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز وبعديها بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).
- 9.2. تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 10.2. تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1.3. إلقاء الضوء على أهم مصادر الضغوط المهنية، وكذا التعرف على مدى تأثيرها على أداء أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 2.3. التعرف على مستوى التوافق النفسي للأستاذ الجزائري في ظل الإصلاحات الجديدة لوزارة التربية الوطنية.
- 3.3. التعرف على دور دافعية الإنجاز في التقليل من الضغوط المهنية التي يواجهها أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 4.3. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 5.3. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 6.3. التعرف على مستوى الضغوط المهنية والتوافق النفسي وكذا دافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 7.3. التأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).
- 8.3. التأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).
- 9.3. التأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).
- 10.3. الكشف عن مدى مساهمة أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 11.3. الكشف عن مدى مساهمة أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

4. دوافع اختيار موضوع الدراسة:

- 1.4. قلّة الدراسات التربوية فيما يخص الضغوط المهنية والتوافق النفسي والدافعية للإنجاز كمتغيرات مجتمعة في دراسة أكاديمية واحدة.
- 2.4. كون الموضوع يتناول الضغوط المهنية، حيث أن هذه الأخيرة مؤخرًا أصبحت الشغل الشاغل للعاملين في قطاع التربية والتعليم، وصارت ترهق المعلمين وغيرهم، وتعتبر أعباء إضافية على حياتهم اليومية.
- 3.4. تصاعد الأزمات النفسية بشكل رهيب، وظهور أمراض جسدية وعقلية مست شريحة كبيرة من العاملين في قطاع التربية، نتيجة ضغوط العمل وعدم الاستقرار والاطمئنان في أداء الواجبات.

4.4. تلبى الدراسة رغبة شخصية واهتمامًا علميًا كوني أستاذ في قطاع التربية والتعليم.

5. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي نتناوله، وذلك من خلال ما يلي:

1.5. تلقي الضوء على العلاقة بين كل من الضغوط المهنية، والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية، مما يعزز الدراسات والأبحاث النفسية في علم النفس التربوي، والصحة النفسية للأستاذ.

2.5. دراسة الضغوط المهنية والتوافق النفسي وكذا دافعية الإنجاز للأساتذة، لما لهم من أهمية ليس فقط في الجانب النفسي، ولكن أيضا في العديد من المجالات الأخرى: كالجانب التربوي، الجانب الاقتصادي، الجانب الإداري، الجانب الاجتماعي...

3.5. النتائج التي قد تسفر الدراسة الحالية عنها، والتي يمكن أن توظف في علم النفس التربوي، والصحة النفسية للأستاذ من بين أهل الاختصاص.

4.5. المساهمة في إثراء البرامج الإرشادية للتخفيف من الضغوط المهنية التي يعاني منها الأساتذة في جميع أطوار التعليم، والرفع من مستوى التوافق النفسي ودافعتهم للإنجاز، مما يكفل لهم النمو المهني السوي والتوافق المهني.

5.5. اقتراح بعض الحلول والتصورات التي تساهم في كيفية التعامل مع الأساتذة، داخل المؤسسات التربوية، لوضع استراتيجيات علمية تسمح بإدارة الضغوط المهنية، والتخفيف منها للحفاظ على مستوى محدد لها، لضمان زيادة في التوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، وهذا ما يعود بالمرودية الفاعلة للأساتذة، وزيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتحقيق النجاح للمؤسسات التربوية عموما.

6. تحديد مفاهيم الدراسة:

1.6. الضغوط المهنية:

هي مجموعة العوامل المتفاعلة والمؤثرة على أداء الأستاذ داخل البيئة المدرسية، تجعله غير متوافق مع مهنته، أو هي مجموعة ضغوط العمل المتعلقة ببيئة عمل أستاذ المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر.

أما إجرائيا: فهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية من خلال استجاباتهم على استبيان الضغوط المهنية.

2.6. التوافق النفسي:

هو عملية ديناميكية (دينامية) مستمرة، يقوم بها الأستاذ بصفة مستمرة، من أجل تحقيق التوازن بينه وبين نفسه أولاً، ثم بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، وذلك بتغيير سلوكه، حتى يصل إلى الاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي مع البيئة التي يعيش فيها.

أما إجرائياً: فهو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية من خلال استجاباتهم على مقياس التوافق النفسي.

3.6. دافعية الإنجاز:

هي سعي ومحاولة الأستاذ التغلب على العقبات والصعاب، للوصول إلى مستوى من التفوق والنجاح. أو هي شعور داخلي لدى الأستاذ يدفعه بقوة لتحقيق النجاح والتفوق في مهنته.

أما إجرائياً: فهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية من خلال استجاباتهم على استبيان دافعية الإنجاز.

4.6. أساتذة المواد العلمية:

هم المدرسون المتحصلون على شهادة في التخصص في إحدى المواد التعليمية التالية: الرياضيات، العلوم الفيزيائية، علوم الطبيعة والحياة، والعاملين بإحدى ثانويات ولاية المسيلة (الجزائر) للموسم الدراسي (2017/2018).

7. الدراسات السابقة:

1.7. الدراسات التي تناولت الضغوط المهنية:

أولاً: الدراسات باللغة العربية:

- دراسة خليفات وزغلول (2003) بعنوان: "مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة الكرك" وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، الأردن.

اهتمت هذه الدراسة بمصادر الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (406) معلم من الجنسين، تم اختيارها عشوائياً من المدارس التابعة لمديريات التربية بمحافظة الكرك، ولدراسة هذا الموضوع طبق الباحثان استبيان أعد خصيصاً للتعرف على مصادر الضغوط النفسية، حيث تضمن (9) أبعاد موزعة على (49) عبارة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن معلمي مديريات التربية يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، وأن أكثر المصادر إثارة للضغوط النفسية تلك المرتبطة ببعد الدخل، والعلاقة مع المجتمع المحلي، وأولياء التلاميذ، والأنشطة اللا منهجية، ومناخ التدريس، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية على بعض الأبعاد تعود إلى عامل الجنس خصوصاً الرجال، والجانب العلائقي، كما تأكد

وجود فروق في الشعور بالضغوط على بعد الخبرة، وبعد الدخول، عملية التفتيش التربوي، والعلاقة بالمجتمع المحلي، وأولياء التلاميذ.

- دراسة زبدي (2002) بعنوان: "سيكولوجية المدرس الجزائري دراسة وصفية تحليلية". الجزائر.

هدفت الدراسة إلى معرفة الوضع المهني للمدرس الجزائري، والكشف عن العوامل التي تساهم، في عصاب القلق عند المدرس وانعكاسات القلق، على حياته المهنية، والصحية، وشملت عينة الدراسة، (754) مدرسا من بينهم (523) مدرسا مصابا ببعض الأمراض الجسمية، و(231) مدرسا غير مصاب، موزعين على (12) ولاية من ولايات الجزائر من مختلف الأطوار التعليمية، (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وأستخدم الباحث في دراسته مجموعة من الأدوات: الملاحظة، المقابلة، استبيان للكشف عن مستوى الصحة الجسمية، والعوامل المهنية المؤثرة على المدرس، قائمة المظاهر السلوكية، مقياس "سيبيرجر" للقلق وقائمة "أيزنك" للشخصية (أ) و (ب)، وقد أفرزت نتائج الدراسة عن جملة من الحقائق تخص الوضع المهني للمدرس الجزائري، فهو يعمل في وسط ظروف مهنية قاسية مليئة بالمتاعب كاحتفاظ الأقسام، قلة الوسائل، وضغوط الإدارة.

كما بينت نتائج الدراسة أن (76,90%) من المدرسين المرضى إلى جانب (76,70%) من المدرسين الأصحاء يرون بأن علاقتهم بالإدارة التربوية تزيد من ضغوطهم، كذلك المفتش التربوي الذي لا يعمل على توجيه المدرس بشكل سليم، وبشكل احتفاظ الأقسام مصدرا من مصادر الضغوط، على أساس أنه يعيق أداءهم التربوي، أما بالنسبة لتوفر الوسائل التعليمية، والأجهزة اللازمة للتدريس فإن نسبة (84,10%) من المدرسين المرضى إلى جانب (81,10%) من المدرسين الأصحاء ينفون تماما توفرها، أما فيما يخص الأجر فقد أكد معظم أفراد العينة أن الأجر لا يعادل الجهد المبذول في التدريس وكانت النسبة المثوية كما يلي (91,90%) من المدرسين المرضى، و(89,90%) من المدرسين الأصحاء، إلى جانب ذلك فإن المدرس الجزائري يرى أن مكانته الاجتماعية مهزوزة وهذا ما يوضح رغبة المدرسين مغادرة مهنة التدريس بمجرد حصولهم على عمل آخر.

- دراسة الأحدي (2002) بعنوان: "ضغوط العمل لدى الأطباء: المصادر والأعراض". السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مشكلة ضغوط العمل لدى الأطباء من خلال توضيح ماهية ضغوط العمل والآثار المترتبة عنها، وكذا التعرف على مدى اختلاف مصادر ضغوط العمل باختلاف الخصائص المهنية والشخصية وقياس مستوى ضغوط العمل من خلال قياس أعراضها النفسية والجسمية، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار أفراد العينة عشوائيا، حيث تم استقصاء عينة مكونة من 900 طبيب في سبعة مستشفيات حكومية وثلاثة مستشفيات خاصة بنسبة 16% من إجمالي الأطباء في مدينة الرياض، وقد تم في هذه الدراسة استخدام استبيان لجمع البيانات وقياس المتغيرات للإجابة على تساؤلات الدراسة، وتمت الاستعانة بمقياس Occupational Stress Indicator-OSI، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود بعض الأعراض الجسمية لبعض أفراد عينة الدراسة بلغت (19%) وبدرجة عالية لدى نسبة منهم وصلت إلى (31%)، كما بينت وجود أعراض نفسية بدرجة أقل وصلت إلى (25%) من إجمالي العينة، بينما انتشرت الأعراض النفسية بدرجة عالية لدى (25%) من أفراد العينة مما يعد مؤشرا على ارتفاع مستوى الضغوط.

- دراسة الحلو (2004) بعنوان: " مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في ضوء متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والشهادات التعليمية والدخل الشهري، وللتحقق من ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (538) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولغرض جمع البيانات طبق مقياس الضغوط المهنية لمعرفة اهم مصادر الضغوط التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن من أكثر مصادر الضغوط التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي على التوالي:
- الحوافز المادية، الحوافز المعنوية، حجم ساعات العمل، بيئة العمل وأخيرا صراع الدور.
- أما محور العلاقة بين الزملاء فقد كان تأثيره ضعيفا وبدرجة تقل عن المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$)، في محور الحوافز المادية بين الجنسين ولصالح الذكور وفي محور الحجم الساعي لصالح الاناث.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$)، في مختلف محاور الضغوط المهنية بين حملة البكالوريا وحملة الماجستير ولصالح حملة الماجستير.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين الجنسين والذين تتحصر خبراتهم بين أقل من (5سنوات) ومن (5-10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة في محاور بيئة العمل وصراع الدور والحوافز المادية والمعنوية وحجم ساعات العمل.

- دراسة العمري (2004) بعنوان: " ضغوط العمل عند المعلمين ". السعودية.

وهدفت دراسته هذه إلى اختبار العلاقة بين المتغيرات الديمغرافية والمتغيرات الوظيفية من جهة والضغوط المهنية من جهة أخرى لمدارس الرياض وذلك باستخدام عينة عشوائية بلغت (482) معلما، وللتحقق من أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من ثلاثة محاور: الضغوط المهنية والمتغيرات الوظيفية واشتملت على (عبء العمل، صراع الدور، غموض الدور، طبيعة العمل والأمان الوظيفي أما المتغيرات الديمغرافية اشتملت على(العمر، الراتب الشهري، مدة الخدمة)، وتم استخدام الانحدار المتعدد لتحليل البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة معنوية بين المتغيرات الديمغرافية والضغوط المهنية، كذلك وجود علاقة ايجابية بين المتغيرات الوظيفية والضغوط المهنية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن المتغيرات الوظيفية أكثر تأثيرا على الضغوط المهنية من المتغيرات الديمغرافية.

- دراسة عساف عبدو وعساف هدى (2005) بعنوان: "مستوى ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الرابع في مدينة نابلس". فلسطين.

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى ضغوط مهنة التدريس، لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، من الصف الأول إلى الصف الرابع، في مدينة نابلس، ومدى تأثيرها بالمتغيرات الديموغرافية، وقد تكونت عينة الدراسة من (121) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معدل ضغوط مهنة التدريس كانت مرتفعة، وهذا يعني أن غالبية المعلمين والمعلمات يعانون من ضغط نفسي بدرجة كبيرة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق في ضغوط مهنة التدريس؛ تعزى إلى جنس المعلم، لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروق في مستوى ضغوط مهنة التدريس، تعزى إلى متغيرات أخرى.

- دراسة شحام (2006) بعنوان: "الضغط المهني وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى أساتذة التعليم المتوسط". الجزائر.

أجريت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم المتوسط بولاية المسيلة، وهي دراسة ميدانية، دارت إشكالية الدراسة حول: طبيعة العلاقة بين الضغط المهني والاضطرابات السيكوسوماتية لدى أساتذة التعليم المتوسط، هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الضغط المهني والاضطرابات النفسية والجسمية، ومعرفة مدى اختلاف العلاقة المدروسة بين العينة وفقاً للخصائص الفردية، والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، أما عينة الدراسة فقد كان عدد أفرادها (342) فرداً اختيروا عشوائياً، وهي تعادل (11,33%) من المجتمع الأصلي للدراسة، والأدوات المستخدمة هي المقابلة ومقياس الضغط المهني واختبار تحري العوارض السيكلوجية، أما بالنسبة للنتائج المتوصل إليها: فقد أثبتت وجود علاقة بين الضغوط والمصادر العلائقية والاضطرابات السيكوسوماتية، كما أظهرت النتائج وجود تكرار للمصادر العلائقية للضغط المهني مما أدى إلى مستويات شديدة له تراوحت في أغلبها بين المتوسط والمرتفع، وبالتالي كان الارتباط بين الضغط المهني والاضطرابات السيكوسوماتية موجبا.

- دراسة الكحلوت والكحلوت (2006) بعنوان: «الضغوط النفسية وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا». فلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى شيوع الضغوط المدرسية ومستوى الأداء والعلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (66) معلماً من معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا من الجنسين بواقع (34) من المعلمين و(32) من المعلمات "بمحافظة غزة وشمالها، وتمثلت الأدوات التي استخدمها الباحثان بمقياس الضغوط المدرسية واستبانة ملاحظة الأداء من إعداد الباحثين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط المدرسية شائعة عند أفراد العينة من معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا عند مستوى 55,19%، وأن الضغوط المدرسية تتدرج في سلم أعلاه ضغوط سلوكيات التلاميذ وأدناه ضغوط العلاقة مع المدير، كما أن أداء المعلمين يقع عند

مستوى 77,95%، وأن الأداء يتدرج في سلم أعلاه المجال الشخصي والإداري وأدناه مجال التقييم والتقويم، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود علاقة بين الضغوط المدرسية وأداء معلمي التكنولوجيا.

- دراسة باهي (2007) بعنوان: "مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى المدرسين". الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى المدرسين واشتملت عينة الدراسة على (816) مدرسا من أربع ولايات جزائرية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يعاني مدرسو التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي من مستوى عال من الضغوط المهنية ولعامل الجنس مساهمة فعالة في تحديد مستويات الضغوط.

- الذكور أكثر شعورا بالضغوط المهنية على المقياس ككل وفي أبعاده ما عدا الضغوط المهنية المرتبطة بأعباء المهنة التي لم تظهر فيها فروق في الجنسين.

- أما متغير مرحلة التدريس لم يظهر فروقا دالة احصائيا بين المدرسين في المراحل الثلاثة.

- أما بالنسبة لعامل الخبرة المهنية فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الفئات الثلاثة مع العلم أن الفئة الوسطى هي الفئة الأكثر شعورا بالضغوط المهنية تليها الفئة طويلة الخبرة ثم الفئة قصيرة الخبرة

- كما بينت الدراسة وجود علاقة دالة احصائيا بين مصادر الضغوط المهنية وأعراض الاضطرابات السيكوسوماتية.

- دراسة عثمان (2009) بعنوان: "الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أعوان الحماية المدنية". الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية لولاية بسكرة، وتكونت عينة الدراسة من (100) عون، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها، واعتمدت في جمع البيانات من عينة الدراسة على استبيانين، استبيان خاص بالضغوط المهنية، واستبيان خاص بدافعية الإنجاز، كما تم تطبيق الأساليب الإحصائية التالية لوصف وتحليل النتائج وهي: النسب المئوية والتكرارات، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية ودافع النجاح، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية ودافع تجنب الفشل، كما أظهرت النتائج أن الضغوط المهنية لا تتأثر بكل من العمر وسنوات الخبرة.

- دراسة القناعي (2009) بعنوان: "ضغوط العمل وعلاقتها بالتوجه نحو مهنة التدريس لدى معلمي التعليم العام". قطر.

هدفت إلى التعرف على ضغوط العمل، وعلاقتها بالتوجه نحو مهنة التدريس، لدى معلمي التعليم العام، بدولة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من (928) معلماً ومعلمة، وقد بينت نتائج الدراسة: أن ضغوط العمل؛ تعزى إلى: طبيعة العمل، سلوك الدارسين، عائد العمل، المناهج الدراسية، وبيئة العمل، كما بينت نتائج الدراسة أن نسبة ضغوط العمل، لدى عينة الدراسة كانت 67%. كذلك بينت نتائج الدراسة أن ضغوط العمل تزداد، لدى الإناث، أكثر منها لدى الذكور، كما أنها تزداد لدى المعلمين الكويتيين عن المعلمين الوافدين، وأن ضغوط العمل تزداد لدى معلمي المرحلة المتوسطة، وتلاها: معلمو المرحلة الثانوية، ومعلمو المرحلة الابتدائية، وأنه كلما ازدادت ضغوط العمل لدى المعلمين، ازداد توجههم السلبي نحو مهنة التدريس.

- دراسة شارف خوجة (2010) بعنوان: "مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين، في المراحل التعليمية الثلاثة". الجزائر.

هدفت هذه الدراسة هذه إلى البحث عن مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين في المراحل التعليمية الثلاث، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في الشعور بالضغوط المهنية، وذلك تبعاً لاختلاف المراحل التعليمية والخبرة المهنية، وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة على الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي التعليم الابتدائي ومدرسي التعليم المتوسط ومدرسي التعليم الثانوي في مصادر الضغوط المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي التعليم الابتدائي ومدرسي التعليم المتوسط ومدرسي التعليم الثانوي في مصادر ضغوط طبيعة العمل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي التعليم الابتدائي ومدرسي التعليم المتوسط ومدرسي التعليم الثانوي في مصادر الضغوط المادية والفيزيقية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي التعليم الابتدائي ومدرسي التعليم المتوسط ومدرسي التعليم الثانوي في مصادر الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي التعليم الابتدائي ومدرسي التعليم المتوسط ومدرسي التعليم الثانوي في مصادر الضغوط العلائقية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي التعليم الابتدائي ومدرسي التعليم المتوسط ومدرسي التعليم الثانوي في مصادر الضغوط المهنية والتي تعود إلى متغير الخبرة المهنية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبيان لقياس مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين والذي اشتمل على أربعة أبعاد موزعة على (48) بندا وهي على الترتيب، مصادر ضغوط طبيعية العمل، مصادر الضغوط المادية والفيزيقية، مصادر الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية

ومصادر الضغوط العلائقية، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي المقارن، وقد اشتملت عينة الدراسة على (210)، مدرس من الجنسين، اختيروا بطريقة غير عشوائية في (5) بلديات من ولاية تيزي وزو، حيث أفرزت نتائج الدراسة على ما يلي:

- مدرسو المراحل التعليمية الثلاث يعانون من مصادر الضغوط المهنية التي يقيسها المقياس المعد لذلك مع وجود فروق دالة إحصائية تعود لصالح مدرسي التعليم المتوسط الذين تبين أنهم الأكثر شعورا بالضغوط المهنية في أبعاده الثاني والثالث والرابع.

- كما بيّنت النتائج أن المصدر الأول من المقياس (مصدر ضغوط طبيعية العمل) لم تظهر فيه فروق دالة إحصائية بين المدرسين.

- أما بالنسبة إلى متغير الخبرة المهنية فالنتائج لم تظهر فيه فروقا دالة بين المدرسين في مصادر الضغوط المهنية ككل.

- دراسة بوناب (2013) بعنوان: " الضغط النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عمال مركب تكرير البترول". الجزائر.

وهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية نحو الانجاز لدى عمال مركب تكرير البترول وتكونت عينة الدراسة من (174) عاملا، تم اختيارهم بطريقة العشوائية البسيطة المنتظمة، واستخدم الباحث استبيانين: استبيان لقياس الضغط النفسي واستبيان لقياس دافعية الانجاز لدى العمال، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-نسبة قليلة من العمال يعانون من ضغط نفسي مرتفع بلغت نسبة (30%).

-نسبة كبيرة من العمال لديهم مستوى مرتفع من الانجاز بلغت (70%).

-وجود علاقة ارتباطية قوية وعكسية بين الضغط النفسي ودافعية الانجاز لدى العمال.

-وجود فروق بين العمال في مستوى الضغوط النفسية.

- دراسة قواري (2014) بعنوان: "الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أطباء الصحة العمومية بولاية بسكرة". الجزائر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغط المهني ودافعية الانجاز لدى أطباء الصحة العمومية بولاية بسكرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-مستوى الضغط المهني لدى أطباء الصحة العمومية مرتفع.

-مستوى دافعية الانجاز لدى أطباء الصحة العمومية منخفض.

-توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الضغط المهني ودافعية الانجاز لدى أطباء الصحة العمومية.

- دراسة معوش (2017) بعنوان: "الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الشرق والوسط الجزائري". الجزائر.

وهدفت دراسته الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الشرق والوسط الجزائري، مع التعرف على الفروق المعنوية في مقياس الضغوط المهنية والرضا الوظيفي وكذا دافعية الانجاز تبعا للمتغيرات الديمغرافية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (186) مفتشا ومفتشة تم اختيارهم بطريقة طبقية، وقام الباحث بإعداد ثلاثة مقاييس لقياس الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- مستوى الضغوط المهنية لدى المفتشين متوسط.
- مستوى دافعية الانجاز لدى المفتشين مرتفع.
- هناك علاقة سلبية وضعيفة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز.
- هناك علاقة سلبية ومتوسطة بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على المقاييس الثلاثة الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الانجاز وفقا للمتغيرات الديمغرافية: (الجنس -المؤهل العلمي -مادة التدريس).

ثانيا: الدراسات باللغة الأجنبية:

- دراسة دنيهام (Dinham, 1992) بعنوان: "أسباب استقالة المعلمين من مهنة التدريس". أستراليا. هدفت دراسته إلى التعرف على أسباب استقالة المعلمين من مهنة التدريس، وهل الاستقالة هي استجابة واضحة للتعرض لضغوط قوية جدا، وتكونت عينة الدراسة من (57) معلما حديثي الاستقالة من التعليم الابتدائي بمقاطعة نيوو ويلز بأستراليا، وكانت المقابلة هي الأداة المستخدمة في الدراسة لسؤال هؤلاء المعلمين عن رؤيتهم للأسباب التي أدت بهم إلى ترك المهنة.

وقد بينت نتائج أن من أهم أسباب الاستقالة كان وصول المعلم إلى نقطة حرجة في اتجاهاته نحو مهنة التدريس تلك التي يعجز المدرس فيها عن مسايرة التغيرات في العملية التعليمية ومقاومتها، وأيضاً معاناته من الاتجاهات السلبية للمجتمع نحو مهنة التدريس ونقص العائد المادي وسوء أخلاق الطلاب وسوء العلاقة مع الزملاء.

- دراسة بيلتز (Peltes, 2008) بعنوان: "ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين". جنوب أفريقيا.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين ضغوط العمل الذاتية، الرضا الوظيفي، وانتشار الأمراض المرتبطة بالضغوط، لدى المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (2130) معلماً من معلمي المدارس العامة في جنوب إفريقيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن انتشار معدل الأمراض المرتبطة بالضغوط، هي: ارتفاع ضغط الدم (20.60%)، قرحة المعدة (23.10%)، مرض السكري (14.50%)، مشاكل نفسية بسيطة (13.20%)، مشاكل نفسية رئيسية (15.10%)، الربو (13.50%)، من عينة الدراسة.

كما أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستويات التوتر بشكل كبير بين المعلمين، وجود علاقة بين ضغوط العمل، وعدم الرضا عن العمل مع معظم الأمراض المرتبطة بالضغوط وهي (ارتفاع ضغط الدم، أمراض القلب، قرحة المعدة، الربو، الاضطرابات النفسية، إساءة استخدام التبغ، والكحول). وبينت نتائج الدراسة أيضاً أن انعدام الأمن الوظيفي، وغياب التقدم الوظيفي يؤدي إلى الإصابة بقرحة المعدة، والاضطراب العقلي.

- دراسة فورست وجيبسون (Forrest & Gibson, 2006) بعنوان: العوامل المساهمة في إجهاد المعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز والالتزام المهني". الولايات المتحدة الأمريكية

هدفت الدراسة للتعرف على العوامل المساهمة في إجهاد المعلم، وعلاقتها بالإنجاز، والالتزام المهني، وقد شملت الدراسة (95) معلماً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين يتعرضون لضغوط العمل يعانون من الإجهاد المحسوس بدرجة واضحة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الإجهاد المحسوس، والالتزام المهني، وإلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك النوعي، الإنجاز الشخصي، والإجهاد المحسوس.

- دراسة لازاروس (Lazuras, 2006): بعنوان "الضغوط المهنية وآثارها السلبية على صحة المعلمين الجسمية". اليونان.

هدفت إلى التعرف على الضغوط المهنية، وآثارها السلبية على الصحة البدنية، على كل من معلمي التربية الخاصة، والمعلمين العاديين، في اليونان، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) معلماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة أكثر تعرضاً للضغوط المهنية من المعلمين العاديين، وأن تلك الضغوط تؤثر سلباً على صحة المعلمين.

- دراسة ميلر وترافرز (Miller & Travers, 2005): بعنوان: "مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين". بريطانيا.

تكونت عينة الدراسة من (208) معلم من الاتحاد الوطني للمعلمين في المملكة المتحدة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين كانوا يواجهون ضغوطاً، مثل: ضغط العمل، الموانع الثقافية، قلة الترقية، وثقافة المدرسة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن التمييز كان عاملاً مساهماً في شعور المعلمين بالإجهاد، والضغط النفسي، كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى أن ضغوط العمل، والتمييز الكلي، كانا العاملين الرئيسيين في حدوث المرض العقلي، لدى المعلمين.

2.7. الدراسات التي تناولت التوافق النفسي:

أولاً: الدراسات باللغة العربية:

- دراسة آغا (1990) بعنوان: «التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الامارات العربية المتحدة». سوريا.

هدفت الدراسة إلى مقارنة التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين من البنين والبنات) بالمرحلة الثانوية بدولة الامارات العربية المتحدة وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار كاليفورنيا للشخصية (اعداد كلارك، تجيز، وقوب) ترجمة واعداد عطية محمد هنا.

- درجات الطلاب والطالبات في منتصف العام الدراسي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في التوافق النفسي بين المتفوقين وغير المتفوقين لصالح المتفوقين في الأبعاد التالية (التوفيق الشخصي، التوافق الاجتماعي، التوافق العام)،
- وجود ارتباط ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,01 \geq \alpha$) بين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

- دراسة اليوسفي (1990): بعنوان: "ضغوط العمل وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى المعلمين". مصر.

قامت "مشيرة اليوسفي بدراسة عن ضغط العمل وعلاقته بالتوافق، وقد هدفت في دراستها إلى التعرف إلى الفروق بين المعلمات المتزوجات وغير المتزوجات، والمعلمات ذوات الخبرة أكثر من (5) سنوات والمعلمات حديثي التخرج في درجة الضغط، وتكونت عينة الدراسة من (82) معلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الزيادة في درجة ضغوط المعلم يقابلها نقصان في درجة التوافق، أي يكون ساء التكيف،

كما وجدت فروق بين المعلمات ذوات الخبرة والمعلمات حديثي التخرج لصالح المعلمات ذوات الخبرة الطويلة.

- دراسة الشريف (2005) بعنوان: "التوافق النفسي لدى مديري المدارس الابتدائية وأثره على تسيير شؤون مدارسهم". الجزائر.

وهدفت دراسته للتعرف على التوافق النفسي لدى مديري المدارس الابتدائية وأثره على تسيير شؤون مدارسهم، وتوصلت دراسته إلى النتائج التالية:

- مستوى التوافق النفسي لدى مدرء المدارس مرتفع.

- لا توجد فروق دالة احصائيا في التوافق النفسي بين المدرء في تسيير شؤون مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق دالة احصائيا في مستوى التوافق النفسي بين مدرء المدارس الابتدائية لذوي الخبرة من (11 سنة فأكثر).

- دراسة عبد العظيم (2007) بعنوان: "ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات المدرسة الأساسية بقطاع غزة". فلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ضغوط مهنة التدريس وبعض أبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في قطاع غزة، وتكونت عينة الدراسة من (220) معلما ومعلمة واستخدم الباحثان مقياس الصحة النفسية، ومقياس ضغوط مهنة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات على الدرجة الكلية لمقياس ضغوط مهنة التدريس، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية على الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية.

كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة وعكسية ودالة احصائيا بين الدرجة الكلية لمقياس ضغوط مهنة التدريس ومقياس الصحة النفسية بأبعادها.

- دراسة أبو طالب (2008) بعنوان: "التوافق النفسي والدافعية للإنجاز وإفشاء الذات لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة بمحافظة صبيا في المملكة العربية السعودية". السعودية.

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق في التوافق النفسي والدافعية للإنجاز وتفضيلات إفشاء الذات لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في بعض المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وكذلك لمعرفة مدى اختلاف كل من التوافق النفسي والدافعية للإنجاز وفقا للتفاعل الثنائي الحاصل بين التخصص الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، إضافة إلى معرفة مدى تأثير هذا التفاعل أيضا في تفضيلات إفشاء الذات لدى أفراد العينة إلى الأشخاص المستهدفين بالإفشاء في الدراسة (الأب، الصديق المفضل، المرشد الطلابي)، وقد اعتمد الباحث على استخدام المنهج الوصفي

المقارن، وطبقت الدراسة على جميع طلاب الصف الثانوي بقسميه (العلوم الطبيعية والعلوم الشرعية)، ببعض المدارس الثانوية وقد بلغت عينة الدراسة (1077) طالبا، وطبق الباحث الأدوات التالية:

- استبيان للتوافق النفسي (من إعداد الباحث).

- استبيان لدافعية الانجاز (من إعداد الباحث).

- قائمة تحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب (من إعداد الباحث).

- قائمة تقضيلات افشاء الذات (صالح الخطيب ومحمد درويش، 2001).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,01 \geq \alpha$) بين أفراد العينة في التوافق النفسي لصالح طلاب قسم العلوم الطبيعية.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,01 \geq \alpha$) بين أفراد العينة في دافعية الانجاز لصالح طلاب قسم العلوم الطبيعية أيضا.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين أفراد العينة في الإفشاء(الذات) إلى الأب بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين أفراد العينة في الإفشاء(الذات) إلى الصديق المفضل لصالح طلاب قسم العلوم الطبيعية، هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0,01 \geq \alpha$) بين أفراد العينة في الإفشاء(الذات) إلى المرشد الطلابي لصالح طلاب قسم العلوم الشرعية.

- دراسة عبد الله مهنا (2010) بعنوان: " الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين". العراق.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين، وكذا قياس مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب والتعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب معهد إعداد المعلمين والبالغ عددهم (436) طالبا وطالبة، اختيرت منهم عينة بالطريقة العشوائية البسيطة قدرت ب: (217) طالبا وطالبة، وأعتمد الباحث على مقياسين لجمع البيانات هما:

- مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحث مطلق (1994).

- مقياس التوافق النفسي من إعداد الباحث جابر (1995).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- تمتع الطلاب معهد إعداد المعلمين بالأمن النفسي بدرجة عالية، حيث كان متوسط درجات الطلاب أعلى من المتوسط النظري للمقياس.

- مستوى التوافق النفسي والاجتماعي مرتفع لدى عينة الدراسة.

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الامن النفسي والتوافق النفسي والاجتماعي.

- دراسة بدير (2011) بعنوان: "الشعور بالاغتراب وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المعلمين التربويين وغير التربويين". مصر.

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين متوسطات أداء مجموعة من المعلمين التربويين في أبعاد الشعور بالاغتراب وأبعاد التوافق النفسي والكشف عن العلاقة بين أبعاد الشعور بالاغتراب وأبعاد التوافق النفسي وتكونت عينة الدراسة من (90) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى أفراد عينة الدراسة في بعض أبعاد الشعور بالاغتراب،
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى أفراد عينة الدراسة في بعض أبعاد التوافق النفسي (التوافق الشخصي، التوافق الاجتماعي، التوافق الزواجي، التوافق المهني، التوافق الاسري، التوافق الانفعالي، التوافق العام).
- وجود ارتباط سالب وعكسي بين العزلة الاجتماعية وبعض أبعاد التوافق (التوافق الشخصي، التوافق الاجتماعي، التوافق الزواجي، التوافق المهني، التوافق الأسري، التوافق الانفعالي، التوافق العام).

ثانيا: الدراسات باللغة الأجنبية:

- دراسة دي فرانك وستروب (De frank & Stroup, 1989) بعنوان: «الضغط النفسي وعلاقته بالصحة النفسية للمعلم». الولايات المتحدة الأمريكية.

تناولت الدراسة التي قام بها كل من "دي فرانك وستروب" دراسة الضغط النفسي وعلاقته بالصحة النفسية للمعلم، كما وقد اهتمت دراستهما بتقييم العلاقة المتبادلة بين كل من العوامل الشخصية وضغط العمل والرضا الوظيفي والأعراض المرضية، وقد تكونت عينة الدراسة من 245 معلمة من المدارس الابتدائية في جنوب تكساس، وقد كان الاستطلاع هو الأداة المستخدمة في الدراسة، ومن ضمن التساؤلات التي تضمنها الاستطلاع هو أن العوامل الديموغرافية والخلفية التدريسية لا تؤثر على الضغط والرضا أو المخاوف الصحية، وقد بينت نتائج الدراسة أن ضغط العمل وعلى الرغم من أنه كان المؤشر الأقوى على الرضا الوظيفي، لكنه لم يكن ذو علاقة مباشرة بالمشكلات الصحية، وهذه النتيجة لم تكن متوقعة، كما وأظهرت النتائج أن المعلمات قد أشرن في إجابتهن إلى مصادر إضافية للضغط، وكانت الكثير منها بيئية أو سياسية.

- دراسة انجيلبيرج وسجويرج (Engelberg & Sjoberg, 2004) بعنوان: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلبة الجامعيين". السويد.

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (282) طالبا وطالبة من جامعة السويد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك الطالب للذكاء الانفعالي يمكنه من التوافق النفسي بشكل عام، حيث يتمكن من خلاله من تقييم الحالة المزاجية والانفعالية للآخرين ويمكنهم من التواصل معهم إيجابيا، وبينت نتائج الدراسة أيضا أن

مستوى الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي لدى الاناث كان أعلى من الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي لدى الذكور، حيث كانت العلاقة بين ذكائهن الانفعالي والتوافق النفسي ببعديه التواصل مع الآخرين وجودة الاتصال أعلى منها عند الذكور.

- دراسة تشنج وآخرون (Cheng & al, 2010) بعنوان: "العلاقة بين الاستقواء والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بعدة مقاطعات صينية". الصين.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاستقواء والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (9015) طالبا وطالبة في عدة مقاطعات صينية، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (25,8%) من الطلاب تعرضوا للاستقواء النفسي واللفظي مما أدى إلى انخفاض مستوى التوافق النفسي لديهم، وبينت نتائج الدراسة أيضا أن الذكور أكثر توافقا من الاناث اللواتي يشعرن بالوحدة والغربة وخاصة اللواتي يتعرضن لمشكلات في المدرسة أكثر من الذكور.

3.7. الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز:

أولاً: الدراسات باللغة العربية:

- دراسة غندور وموسى، (1992) بعنوان: "الفروق الثقافية في دافعية الإنجاز عبر ثلاث أقطار عربية (مصر، قطر، السودان)". مصر. (في موسى، 1994، ص. 70).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن البنية العاملية، لمتغير الدافعية للإنجاز حسب الثقافة التي ينتمي إليها الفرد، حيث كانت صيغة التساؤل كالتالي:

- هل تختلف البنية العاملية للدافعية للإنجاز باختلاف الثقافة؟

وكانت فرضيات الدراسة كالتالي:

- تختلف البنية العاملية للإنجاز باختلاف الثقافة.

- تختلف البنية العاملية لمتغير الدافعية للإنجاز بين العينة المصرية والعينة القطرية.

- تختلف البنية العاملية لمتغير الدافعية للإنجاز بين العينة المصرية والعينة السودانية.

- تختلف البنية العاملية لمتغير الدافعية للإنجاز بين العينة القطرية والسودانية.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: العينة المصرية المكونة من (200) تلميذ وتلميذة حيث عدد الإناث (100)، وعدد الذكور (100) تم اختيارهم من المدارس الإعدادية بمنطقتي مصر القديمة وجنوب القاهرة.

المجموعة الثانية: العينة القطرية المكونة من (200) تلميذ وتلميذة من بعض المدارس من مدينة الدوحة.

المجموعة الثالثة: العينة السودانية المكونة من (200) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم من بعض مدارس مدينة

أم درمان، وبخصوص أدوات الدراسة، فقد تم الاعتماد على مقياس الدافعية للإنجاز لعبد العزيز موسى (1988)، ومن بين نتائج هذه الدراسة:

- اختلاف البنية العاملية (بطريقة المكونات الأساسية لهوت لينج)، في دافعية الإنجاز بين أفراد العينة المصرية والقطرية.

- اختلاف البنية العاملية في دافعية الإنجاز بين أفراد العينة المصرية والعينة السودانية وكذلك بين العينة القطرية والعينة السودانية.

- دراسة الزعبي (2003) بعنوان: "ضغوط العمل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية". الأردن.

سعت هذه الدراسة للتعرف على مستوى ضغوط العمل التي يعاني منها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية ومستوى دافعتهم نحو العمل فضلا عن معرفة درجة اختلاف الدافعية نحو العمل تبعا لاختلاف ضغوط العمل وسنوات الخبرة والمساندة الاجتماعية ونوع الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (372) رئيس قسم واستخدمت في هذه الدراسة أداتين لجمع البيانات هما:

- أداة لقياس مستوى الضغوط المهنية.

- أداة لقياس الدافعية نحو العمل.

واستخدمت المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية واختبار كاي مربع وتحليل الانحدار المتعدد لمعالجة البيانات احصائيا، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- مستوى ضغوط العمل لدى أفراد العينة كان متوسطا.

- مستوى دافعية الانجاز نحو العمل كان عاليا.

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين أفراد العينة بين مستوى ضغوط العمل ومستوى الدافعية نحو العمل.

- دراسة بن زاهي (2006) بعنوان: "الشعور بالاغتراب وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الاطارات الوسطى لقطاع المحروقات بالجزائر". الجزائر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي الذي تتميز به الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات الجزائري، وكذا مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، ثم معرفة دلالة الفرق في مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية والوسيطية، وفي الأخير معرفة العلاقة الارتباطية ودلالاتها بين الشعور بالاغتراب الوظيفي والدافعية للإنجاز من جهة، والتعرف على العلاقة التي تربط عوامل الشعور بالاغتراب الوظيفي والدافعية للإنجاز، من جهة أخرى، وقد بلغت عينة الدراسة (231) إطارا من الإطارات الوسطى العاملة بقطاع المحروقات الجزائرية من المديريات الوسطى التالية: (حاسي مسعود، وحاسي الرمل، وحوض بركاوي)، واستخدم الباحث في دراسته مقياسين هما:

1. مقياس الشعور بالاغتراب الوظيفي والذي احتوى على ستة أبعاد وهي: (العجز، الانعزالية، اللامعيارية، اللامعيارية، اللامعنى) وعدد بنوده (32) بندا.

2. مقياس دافعية الإنجاز المهني وعدد بنوده يقدر بـ (26) بندا. وقد اعتمد الباحث في دراسته على الأساليب الإحصائية التالية:
 - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - النسبة الفئوية - اختبار (ت) ، معامل الارتباط بيرسون، التحليل العاملي، وبينت نتائج الدراسة ما يلي:
 1. مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي كان أقل بقليل عن المتوسط لدى أفراد العينة.
 2. مستوى الدافعية للإنجاز كان مرتفعا جدا لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات.
 3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف نظام العمل.
 4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف السن ما عدا الشعور بالتشاؤم واللامرضاء.
 5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف الأقدمية.
 6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف الانتماء إلى جماعة غير رسمية ما عدا انعدام معيار ومعنى العمل.
 7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف تقلد المسؤولية.
 8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف الحالة العائلية ما عدا الشعور بالانعزالية والعجز.
 9. يوجد ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية بين الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله بالدافعية للإنجاز.
- دراسة شوشان (2008) بعنوان: "النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي". الجزائر.
- هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، وتكونت عينة الدراسة من (160) أستاذا منهم (86) أستاذا، و(74) أستاذا اختيروا عشوائيا، واستخدم الباحث مقياسين لجمع المعلومات مقياس النمط القيادي، ومقياس دافعية الإنجاز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:
- وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة وبذلك تؤكد وجود ارتباط طردي بين النمط الديمقراطي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، على عكس النمطين الآخرين - الدكتاتوري والتساهلي - الذي تؤكد ارتباطهما عكسيا مع دافعية الإنجاز.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والبعث عن مكان العمل.

- دراسة شرقي (2009) بعنوان: " النمط القيادي لمديري المتوسطات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط. الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي للمديرين، ودافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وقد تمحورت إشكالية الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما النمط القيادي الأكثر انتشارا لدى مدراء المدارس الابتدائية؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه بين النمط القيادي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين؟
- هل هناك فروق بين المعلمين في دافعية الإنجاز؟
- أما بالنسبة لفرضيات الدراسة فكانت كالتالي:
- يمارس المدراء السلوك القيادي الديمقراطي بصورة أكثر من السلوك القيادي الديكتاتوري والتسيبي.
- هناك علاقة ارتباطيه بين النمط القيادي للمدراء ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة).

كما تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (523) معلما ومعلمة موزعين على (62) مدرسة ابتدائية بنسبة (10%)، من مدارس ولاية المسيلة، و أعتمد على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لتحليل وتفسير النتائج:

- النسب المئوية: لوصف خصائص العينة وفقا للمتغيرات الديمغرافية.
- اختبار ت: لتحديد الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز.
- معامل تحليل التباين الأحادي: لدراسة الفروق بين المعلمين في مستوى دافعية الإنجاز حسب المتغيرات: (الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة).
- معامل ارتباط بيرسون: لقياس العلاقة بين النمط القيادي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:
- هناك توافر لأنماط القيادة الثلاثة: (الديمقراطي، الديكتاتوري، التسيبي)، وأن النمط القيادي الديمقراطي هو السائد في كل المدارس الابتدائية الخاصة بعينة الدراسة
- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائية وموجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.
- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية سالبة بين النمط القيادي الديكتاتوري والتسيبي ودافعية الإنجاز.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين المعلمين لكل من متغيري (سنوات الخبرة، المستوى العلمي).

- دراسة بني خلف (2013) بعنوان: "الدافعية نحو العمل المدرسي والعوامل المؤثرة في مستواها لدى معلمي العلوم في محافظة جرش الأردن". الأردن.

استهدف هذا البحث التعرف على مستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم وكذا معرفة مستوى الدافعية باختلاف المتغيرات التالية (جنس المعلم - الخبرة التعليمية - المنطقة التي يدرس فيها)، وكذلك الوقوف على قوة تأثير بعض العوامل في مستوى الدافعية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (225) معلما ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم استبيان اشتمل على (37) سلوكا تعليميا وغير تعليمي، تمثل أبرز مظاهر الدافعية لدى المعلمين، وتم تطوير استبيان آخر يتعلق بالعوامل التي قد تؤثر في مستوى الدافعية لديهم، واشتملت على (32) عاملا ماديا ومعنويا وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي:

- مستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم كان بدرجة متوسطة وفقا للمعيار المتبع في هذا البحث.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) لدى أفراد العينة تعزى لمتغير جنس المعلم لصالح معلمات العلوم.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) لدى أفراد العينة تعزى للخبرة الطويلة.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) لدى أفراد العينة تعزى لمتغير منطقة التدريس.

- قوة تأثير العوامل المدرسية في الأداة على مستوى دافعية معلمي العلوم كانت بدرجة متوسطة وفقا لمعيار البحث.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) لدى أفراد العينة في قوة تأثير عوامل الدافعية تعزى لمتغير جنس المعلم لصالح المعلمات.

ثانيا: الدراسات باللغة الأجنبية:

- دراسة تيوراي (Turay, 1990) بعنوان: "مستوى دافعية الإنجاز لدى العاملين في بعض القرى الهندية". الهند.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة بالنظر إلى إدراكهم لمستوى فقرهم، وتكونت عينة الدراسة من (197) فردا ينتمون إلى مستويات اقتصادية متدنية، وتمرکزة في قرى الهند، وبينت نتائج الدراسة أن جميع أفراد العينة حصلوا على درجات متدنية في مقياس دافعية الإنجاز، مما يعكس العلاقة بين المستوى الاقتصادي، ودافعية الإنجاز

- دراسة لي (Lee, 1992) بعنوان: «العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين». هونغ كونغ. أجرى دراسته على (164) معلماً من الجنسين تبين أن من أهم العوامل تأثيراً في الدافعية، كان ممارسة عمل مهم ومشوق، وأن النمو وعوامل العمل المهني Job Factors والخدمة أكثر أهمية من الأجر والترقي وغيرهما من التحفيزات الخارجية، كما أسفرت نتائج الدراسة أيضاً على أن ظروف العمل عنصر مهم لرضا المعلم ودافعيته في الإنجاز، ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة بين عوامل العمل الأكثر أهمية بكل من العمر والنوع والصف الدراسي ومدة الخدمة بالتدريس.

- دراسة كرانزوش (Kranzusch, 1997) بعنوان: "عامل التحفيز وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الموظفين". الولايات المتحدة الأمريكية.

اهتمت هذه الدراسة بعامل التحفيز في علاقتها بالدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (125) موظفاً، باستخدام أسلوب المقابلة، وكشفت النتائج أن أمن العمل Job Security والاهتمام الداخلي بالعمل، من أهم العوامل تأثيراً في الدافعية للإنجاز، وأن أنظمة الإثابة بالمنظمات تقشل في إشباع الحاجات الأعلى، مما يقلل من الدافعية للإنجاز، في حين تزداد دافعيتهم للإنجاز إذا شاركوا في صنع القرار وشعروا بالمسؤولية عن عمل مثير للتحدي ومُرض ومشبع لحاجاتهم العليا، كالانتماء وتقدير الذات وتحقيقها.

- دراسة نيومان (Newman, 1998) بعنوان: "أثر الأهداف الإنجازية ولأهداف التعليمية على حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس ابتدائي". الولايات المتحدة الأمريكية. (الهلول، 2011، ص.178)

الهدف من هذه الدراسة معرفة أثر كل من الأهداف الإنجازية الشخصية للطلبة والأهداف التعليمية المتعلقة بسياق المشكلة والجنس بناء على طلب الأطفال للمساعدة أثناء حلهم للمشكلات، وقد تكونت عينة الدراسة، من (78) تلميذا وتلميذة من الصفين الرابع والخامس، من مدراس ابتدائية متنوعة عرقياً، اختيروا حسب السجلات المدرسية وتقارير المدرسين، وقسموا إلى ثلاث مجموعات حسب السجلات المدرسية وفق إنجازهم: (عال، ومتوسط، ومنخفض)، بناء على اختبار الإنجاز في جامعة ستانفورد، كما أجاب التلاميذ على استبيان عن الأهداف الشخصية وأخرى عن الأهداف التعليمية المتعلقة بسياق المشكلة، واختبار آخر لحل المسائل الرياضية، وقد حدد (نيومان) الهدف التعليمي على أنه تعلم ألغاز رياضية تستطيع أن تساعد التلميذ كيف يتعلم حل جميع أنواع المشكلات حتى الصعبة منها، في حين حددا لهدف الأدائي على أنه العمل على حل المسائل الحسابية والرياضية التي تستطيع أن تحدد للتلاميذ مقدار ذكائهم، وما الدرجة التي نستطيع أن نحدد بها للتلاميذ مقدار ذكائهم؟ وما الدرجة التي يمكنهم أن يحصلوا عليها في الرياضيات؟

وأظهرت نتائج الدراسة أنه ليس لمتغير الجنس أثر دال إحصائياً على سلوك طلب المساعدة، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أهداف التلاميذ الشخصية المتعلقة بسياق المشكلة الذين

كانوا أكثر طلبا للمساعدة من الباحث بالموازاة مع زملائهم الذين لديهم معرفة أكثر منهم، مما يساعدهم في تكيفهم مع المشكلة، أي عندما تكون المشكلة ذات هدف متفق مع أهداف التلاميذ الشخصية، فهذا يجعلهم أكثر طلبا للمساعدة لأن رغبتهم عالية فيتحقق الإنجاز.

- دراسة ويلك (Willke, 2003) بعنوان: "تأثير دافعية الإنجاز على فاعلية المعلم في تحقيق استراتيجيات التعليم لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية". الولايات المتحدة الأمريكية.

سعت هذه الدراسة إلى بحث تأثير الدافعية للإنجاز وفعالية المعلم في تحقيق استراتيجيات التعليم لدى عينة مكونة من (180) معلما ومعلمة من مرحلة التعليم الأساسية والثانوية ومن تخصصات مختلفة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود تأثير موجب ودال احصائيا لدافعية الانجاز في قدرة المعلم على تحقيق استراتيجيات التعليم بفعالية.

- لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

- كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في التخصصات العلمية كان مستوى دافعتهم للإنجاز أكبر من المعلمين في التخصصات الادبية، وبينت الدراسة ايضا أن معلمي المرحلة الثانوي أظهروا مستوى مرتفع من دافعية الانجاز من معلمي المرحلة المتوسطة.

- دراسة نبينا (Nbina, 2010) بعنوان: "استراتيجيات الدافعية التي يستخدمها معلمو العلوم في المرحلة الثانوية لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين". نيجريا.

هدفت إلى التعرف على استراتيجيات الدافعية التي يستخدمها معلمو العلوم في المرحلة الثانوية لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين في نيجيريا وتكونت عينة الدراسة من (40) معلما من معلمي العلوم إضافة إلى عينة من طلبة المرحلة الثانوية واستخدم الباحث لجمع البيانات مقياسين: (مقياس عوامل الدافعية لدى معلمي العلوم - ومقياس تقييم نشاطات العلوم داخل القسم)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- مستوى دافعية معلمي العلوم كانت منخفضة.

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الراتب والعبء الدراسي ودافعية معلمي العلوم بشكل عام.

- دراسة غوزيل (Guzel, 2011) بعنوان: " الخصائص الديمغرافية وعلاقتها بعوامل الدافعية لدى معلمي الفيزياء في تركيا. تركيا.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخصائص الديموغرافية وعوامل الدافعية لدى معلمي الفيزياء في تركيا وتكونت عينة الدراسة من (103) معلما من معلمي الفيزياء تم اختيارهم عشوائيا من مجموعة المدارس الثانوية واستخدمت الباحثة لجمع البيانات استبيانانا من اعدادها، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-أهم عوامل الدافعية لدى معلمي العلوم الفيزيائية كانت مرتبطة بالمزايا التي تقدمها مهنة التدريس والعلاقات الإيجابية مع الزملاء وكذا توفر بيئة مدرسية جيدة، توفير التكنولوجيا التعليمية المناسبة للنشاط المدرسي، ومن العوامل المثبطة للدافعية لدى معلمي الفيزياء طبيعة مهنة التدريس.

- دراسة وانغ (Wang, 2011) بعنوان: "مستوى الدافعية لدى معلمي العلوم حديثي التكوين في تايوان". تايوان.

كما أجرى يونغ دراسة حول الدافعية لدى معلمي العلوم الخريجين ذوي الخبرة سنة تطبيقية في تايوان وتكونت عينة الدراسة من (22) معلما ومعلمة من مختلف التخصصات العلمية واستخدم الباحث في جمع البيانات أسلوب المقابلة لقياس دافعية التدريس لدى عينة الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

-مستوى دافعية التدريس لدى معلمي العلوم كان مرتفعا (82%)، منهم من لديهم الدافعية للبقاء في مهنة التدريس (18%) منهم من أظهروا ترددا بهذا الشأن، وأن الأسباب وراء الدافعية للعمل في التعليم تمثلت في الرغبة الشخصية الحقيقية لتدريس العلوم، بالإضافة إلى المكافآت المقدمة للمعلمين في حين كانت العوامل غير المشجعة على البقاء في التعليم تتمثل في الصعوبات المهنية التي واجهوها خلال فترة التكوين في المدارس وأن العوامل الشخصية المرتبطة بالمعلم مثل الخبرة التدريسية وكثافة البرامج الدراسية، وكذا البيئة المدرسية تؤثر على دافعية التدريس لدى عينة الدراسة.

8. التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها، يتضح أن الأساتذة يعانون من ضغوط مهنية مرتفعة ومختلفة، وأن أكثر المصادر إثارة للضغوط تلك المرتبطة: (بالدخل، والعلاقة مع المجتمع، اكتظاظ التلاميذ في الأقسام، قلة الوسائل، العلاقة مع الإدارة، كثافة البرامج، البيئة المدرسية...).

وهذا ما بينته دراسة زبدي (2002) ودراسة العمري (2004)، وكذا دراسة الكحلوت والكحلوت (2006)، أما دراسة سلامة (2007) فكشفت نتائجها أنه توجد فروق معنوية في الضغوط المهنية تعزى إلى جنس الأستاذ لصالح الذكور، واختلفت معهم دراسة عساف عبو وعساف هدي (2005) على أن الإناث هن الأكثر تعرضا للضغوط المهنية من الذكور، أما دراسة الأحمدى (2002) والتي بينت نتائج دراستها أن الأساتذة هم الأكثر شعورا بالضغوط المهنية مما يسبب لهم ظهور أعراض جسدية ونفسية، واتفقت معها دراسة جيبسون (2006) و دراسة لازاروس (2006) على أن الضغوط تؤثر سلبا على صحة الأساتذة، وهذا ما بينته نتائج دراسة ميلر (2005) وبيلتز (2008) أن الضغوط المرتفعة أدت بالأستاذ إلى تعرضه إلى أمراض نفسية وجسدية، أما دراسة دنيهام ستيف (1992) فقد بينت نتائجها أن من أسباب الاستقالة كان وصول المعلم إلى نقطة حرجة في اتجاهاته نحو مهنة التدريس، تلك التي

يعجز المدرس فيها عن مسايرة التغيرات في العملية التعليمية ومقاومتها، وأيضاً معاناته من الاتجاهات السلبية للمجتمع نحو مهنة التدريس ونقص العائد المادي وسوء أخلاق الطلاب وسوء العلاقة مع الزملاء. وعلى العموم فإن جل الدراسات كانت نتائجها متفقة على أن الأستاذ يعاني من ضغوط مهنية مرتفعة تؤثر سلباً على أدائه التعليمي، وعلى صحته النفسية والجسدية، كما أن معظم الدراسات تناولت بعض المتغيرات التصنيفية والتي لها علاقة بالضغوط المهنية ومنها (السن، الخبرة، المؤهل العلمي، مستوى الضغوط، الجنس)، أما بالنسبة لمقياس الضغوط المهنية فهناك تقارب في أبعاده وما يلاحظ على معظم الدراسات السابقة، أنها ركزت على البيئة الداخلية لعمل الأستاذ، وأهملت البيئة الخارجية التي تعتبر أيضاً، مصدر آخر من مصادر الضغوط المهنية التي تواجه الأستاذ في تأدية واجبه المهني.

هذا فيما يتعلق بمتغير الضغوط المهنية، أما متغير التوافق النفسي فقد تبين أن الكثير من الدراسات التربوية والنفسية قد تناولت في أبحاثها التوافق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات كالشعور بالاغتراب ودافعية الانجاز، ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي والقلق وتقدير الذات، لدى الطلاب المتمدرسين والذين هم في مرحلة التكوين والإعداد، إلا أن التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي لم يلق الاهتمام والبحث والدراسة من قبل الباحثين سواء على المستوى المحلي أو العربي أو حتى الأجنبي، خاصة إذا نظرنا إلى الدور الفعال والايجابي للمواد العلمية في تطور ورقي الدول في مجال العلوم والتكنولوجيا، ضف إلى ذلك توفير بيئة مناسبة خالية من العوامل التي تزيد من الضغوط المهنية وترفع من مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديه، وتجعله أكثر أداء وإنجازاً، كما ينعكس ايجاباً على مستوى تحصيل التلاميذ وحتى على تحسين سلوكياتهم داخل القسم وخارجه، وهذا ما بينته دراسة آغا(1990) ودراسة اليوسفي(1990)، ودراسة ويلك(2004) أن مرتفعي الإنجاز والمتفوقين دراسياً لديهم درجات عالية من التوافق النفسي والثقة العالية بالذات، وأن الزيادة في مستوى الضغوط المهنية يقابله نقصان في درجة التوافق النفسي، كما كشفت دراسة بن علي(2008) ودراسة ابراهيم(2000) أن الذكور أكثر توافقاً نفسياً واجتماعياً وانفعالياً من الإناث، واتفقت معهما دراسة فرانك وستروب(1989) ودراسة تشينج ونيومان(2009). واختلفت معهم دراسة انجيلبيرج وسجويرج (2004) والتي أظهرت نتائج دراستهما أن مستوى الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي لدى الإناث كان أعلى من الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي لدى الذكور، حيث كانت العلاقة بين ذكائهن الانفعالي والتوافق النفسي ببعديه التواصل مع الآخرين وجودة الاتصال أعلى منها عند الذكور. وجاءت دراسة عبد العظيم وباسم علي(2007) لتكشف أن هناك علاقة ارتباطية سالبة وعكسية بين أعباء مهنة التدريس ومقياس الصحة النفسية، واتفقت معها دراسة مهنا(2010) ودراسة نبيه(2011)، هذا من جهة أما من جهة متغير دافعية الإنجاز فقد تبين أن الكثير من الدراسات تناولت الدافعية الأكاديمية(التعلم) للتلاميذ، على اختلاف مستوياتهم الدراسية ووجد

أن الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز لدى الأساتذة قليلة، و أن أكثر المصادر زيادة في مستوى دافعية الإنجاز هي الجانب الاقتصادي للفرد، العمر، الخبرة، ومستوى الطموح لدى الفرد، (الترتيب الزمني). وهذا ما بينته دراسة تيوراي(1990) ودراسة لي(1992)، ودراسة كرانزوت (1997)، أما دراسة غندور (1992) فكشفت نتائجها أهمية الثقافة لدى الأفراد في بناء الشخصية الإنجازية في نمو الدافع للإنجاز لديهم، كما بينت نتائج دراسة بن زاهي(2006) وجود ارتباط سلبي بين الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله بالدافعية للإنجاز، كما كشفت دراسة الزغبي(2003) أن مستوى دافعية الانجاز لدى افراد العينة كان عاليا وبينت كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، واتفقت معها دراسة وانغ(2011)التي بينت نتائجها أن مستوى دافعية التدريس لدى الأساتذة كانت مرتفعة، وكشفت أيضا أن من العوامل غير المشجعة على زيادة دافعية التدريس الصعوبات المهنية التي تواجه أساتذة العلوم في عملية التدريس، واختلفت معها كل من دراسة نوبيان(2010) ودراسة بن خلف (2013) على أن مستوى دافعية التدريس لدى الأساتذة كان منخفضا وكشفت ايضا وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الراتب والعبء المهني ودافعية التدريس، أما بالنسبة لدراسة نيومان (1998) فقد بينت نتائجها أن متغير الجنس ليس له تأثير على دافعية الإنجاز، واتفقت معها دراسة شوشان(2008) ، ودراسة وبلك (2004)، واختلفت معه دراسة شرقي(2009) ودراسة بن خلف(2013) التي بينت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، وأيضاً دراسة غوزبيل(2011) التي بينت نتائجها أن من أهم عوامل الدافعية لدى معلمي العلوم الفيزيائية كانت مرتبطة بالمزايا التي تقدمها مهنة التدريس والعلاقات الإيجابية مع الزملاء وكذا توفر بيئة مدرسية جيدة، توفير التكنولوجيا التعليمية المناسبة للنشاط المدرسي، ومن العوامل المثبطة للدافعية لدى معلمي الفيزياء طبيعة مهنة التدريس.

ومما يؤخذ على بعض الدراسات السابقة اعتمادها على عينات صغيرة الحجم، وغير محددة الخطوات العلمية في اختيارها، مما يؤثر على تعميم النتائج التي يتم التوصل إليها، وبالرغم من هذا فإن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في توضيح مشكلة الدراسة، وضبط أهدافها وإبراز أهميتها وتصميم وبناء أدواتها وتحديد أساليبها الإحصائية، من أجل الحصول على نتائج أكثر دقة وصدقا.

وعليه فإن الدراسة الحالية تتميز في أنها تسعى للوصول إلى جملة من الحلول، التي يمكن الاعتماد عليها في التقليل من الضغوط المهنية، وزيادة مستوى التوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، وقد تكون إضافة معرفية جديدة على صعيد البحث في الميدان التربوي عامة.

الفصل الثاني: الضغوط المهنية

تمهيد

1. مفهوم الضغوط.
2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الضغوط.
3. مفهوم الضغوط المهنية.
4. مفهوم الضغوط المهنية لدى الأساتذة والمفاهيم المرتبطة بها.
5. أسباب الضغوط المهنية.
6. أنواع الضغوط المهنية.
7. مصادر الضغوط المهنية.
8. مستويات الضغوط المهنية.
9. النظريات المفسرة للضغوط المهنية.
10. أساليب مواجهة الضغوط المهنية.
11. طرق قياس الضغوط المهنية.
12. الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الأساتذة.

خلاصة

تمهيد:

تعد مهنة التدريس إحدى المهن الاجتماعية الضاغطة نظرا لكثرة مسؤولياتها ومتطلباتها وزيادة أعبائها التي تجعل بعض الأساتذة غير راضين عن مهنتهم، وغير مطمئنين على حياتهم ومستقبلهم المهني، مما يكون له الأثر السلبي على عطائهم وكفاءتهم في الأداء، وقلة تحصيل التلاميذ، ولهذا يجب الاهتمام بالأساتذة نفسيا ومهنيا واجتماعيا، لأن الضغوط تمثل خطرا عليه، كما تهدد مزاولته لمهنته وتعد السبب الرئيسي في وجود الكثير من المشكلات داخل المؤسسة التربوية، كالأداء المنخفض والتغيب وبعض المشكلات النفسية والجسمية.

وانطلاقا من هذا فسوف يتناول في هذا الفصل مفهوم الضغوط المهنية، أنواعها، مصادرها، مستوياتها، أهم النظريات المفسرة لها، الأساليب والاستراتيجيات الموجهة للضغوط المهنية... الخ، وذلك مبتدئين ب: المعنى اللغوي والاصطلاحي للضغوط، ومفهوم الضغوط المهنية، مفهوم الضغوط المهنية لدى الأساتذة... وأخيرا علاقة الضغوط المهنية بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

1. مفهوم الضغوط:

1.1. المعنى اللغوي:

ترجع كلمة الضغوط إلى الفعل: (ضَغَطَ)، يَضْغَطُ، أَضْغَطَ، ضَغَطًا، بمعنى: تشدد وضيق، قهره أو أكرهه، أما (الضُغْطَة) فتعني: الشدة والمشقة، وبالنسبة لكلمة (ضُغْطَة) تعني: الضيق، القهر والاضطرار. (بن هادية وآخرون، 1991، ص. 588).

وأیضا كلمة الضغوط ترجع إلى الفعل: (ضَغَطَ)، ضَغَطًا وَأَضْغَطَ بمعنى: عصره، زحمه، ضيق عليه، أما (الضُغْطَة) فتعني: الزحمة والضيق، يقال (أخذت فلانا ضُغْطَة) إذا ضيقت عليه لتكرهه على الشيء وتلجئه إليه، أي الشدة والمشقة (المنجد في اللغة والأعلام، 2008، ص. 451).

والضغطة بالفتح: هي الاضطرار والضيق والقهر، والضغطة بالضم الزحمة والضيق والاكراه على الشيء والمشقة (البستاني، 1992، ص. 640).

وفي مجال الطب هو الضغط الذي يحدثه تيار الدم على جدار الأوعية الدموية، أما في الهندسة والميكانيك هو القوة الواقعة على وحدة المساحات في الاتجاه العمودي عليها، وفي مجال العلوم الطبيعية الضغط الجوي هو الضغط الذي يتركز على نقطة معينة بفعل النقل الذي يحدثه عمود الهواء على هذه النقطة (مجمع اللغة العربية، 1972، ص. 541).

ومصطلح الضغط اشتق من الكلمة الفرنسية القديمة (Déstresse) والتي تشير إلى الاختناق والشعور بالضيق والظلم، وقد تحولت في اللغة الانجليزية (stress) وتعني الشيء غير المحبب وغير المرغوب فيه، أما في اللغة الانجليزية الحديثة فقد ظهرت الحاجة لوجود مصطلح يعطي معنا دقيقا

للضغط (Pressure) والتوكيد (Emphasis) في آن واحد وذلك من أجل وصف الألم الكامن والمتضمن في الكلمة الأولى والاعتدالية في الكلمة الثانية، وبمرور الزمن استخدم مصطلح (Stress) ليعطي هذا المعنى، وقد وردت في اللغة الانجليزية ثلاثة مصطلحات هي: (عبد العزيز ، 2010 ، ص.88)

أ. الضواغط (Stressor).

ب. الضغط (Stress).

ج. الانضغاط (Strain).

ويستخدم الباحثون العديد من الكلمات لتعريب كلمة الضغط، فبالإضافة إلى الضغوط تستخدم كلمات (انعصاب-شدة-شد-تأزم نفسي-كرب-ضائقة-اضطهاد-وطأة-توتر-مشقة-تعب نفسي-ضغط انفعالي-أزمة-مواقف متطرفة-صراع)، ويبرر (لازاروس) هذه التعددية لكلمة الضغط إلى كثرة الميادين والمجالات التي يستخدم فيها هذا المصطلح، وإلى اهتمام الباحثين باستخدام مفهوم دون الآخر ليكون أكثر دلالة وتعبيراً في مجال تخصصاتهم، (الرشيدي، 1991، ص.16).

فبينما يفضل سيلبي (Selye) استخدام مفهوم الضغط، يستخدم ابستين (Abstien) مفهوم الصراع ليشير إلى نفس النمط من المواقف ويستخدم باتل هانتن مفهوم المواقف المتطرفة، ويرادف سعد جلال بين مفهوم الضغط ومفهوم الشدة، ومصطلح الضغوط النفسية هو الأقرب لمفهوم مصطلح (stress)، كما أن بعض الكلمات المستخدمة كتعريب لها هي أقرب لوصف ما قد تحدثه الضغوط أكثر مما هي ترجمة للكلمة نفسها ويستشف من بعض القواميس الانجليزية أن هذا المصطلح يعني القوى الخارجية التي يتعرض لها الإنسان الذي يجهد نفسه من خلال المحاولات التي يقوم بها لمقاومة هذه القوى، وبالتالي يشعر بالتعب نتيجة لذلك، (المحارب، 1993، ص.338)

ومما سبق يتبين أن كلمة الضغوط في اللغة العربية واللغتين الفرنسية والانجليزية تستخدم بمعنى الاكراه والضييق والشدة والتوتر والزحمة والكرب والاضطهاد والتعب وغيرها من الكلمات.

2.1. المعنى الاصطلاحي:

من خلال الدراسة والتقصي في موضوع الضغوط في العديد من الدراسات السابقة، والكتب تبين أن هناك تباين في وجهات نظر الباحثين في إعطاء تعريف موحد للضغوط، فمنهم من نظر إليها على أنها منبهات أو منبهات (Stimuli)، ومنهم من اعتبرها استجابات (Responses)، والآخر نظر إليها من جانب العلاقة بين المنبهات والاستجابات، وهناك من عرفها على أساس البيئة الخارجية المحيطة بالفرد دون الأخذ بعين الاعتبار أثر العوامل الأخرى مثل العوامل الذاتية أو نوع الاستجابة أو ردود الفعل الناتجة عن هذه العوامل. وعلى العموم فإن هناك العديد من التعاريف أهمها ما يلي:

- «حالة من التوتر الانفعالي تنشأ من المواقف التي يحدث فيها الاضطراب في الوظائف الفسيولوجية والبيولوجية وعدم كفاية الوظائف اللازمة للموقف» (Lazarous, 1983, P.12).

- «حالة من التوتر الجسمي والنفسي ويعتبر محصلة للقوى التي تمارسها الأحداث الضاغطة على الفرد» (القرشي، 1993، ص.82).
- «رد الفعل البشري إزاء الظروف التي تهدد حياته ويشمل العمليات الفسيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية في الفرد»، (مان، 1994، ص.691)
- «معظم التراكمات النفسية والبيئية والوراثية والمواقف الشخصية للأزمات والتوترات والظروف الصحية أو القاسية التي يتعرض لها الفرد وتختلف من حيث شدتها، كما تتغير عبر الوقت تبعاً لتكرار المواقف الصعبة التي يصادفها الفرد كما أنها قد تستمر وقتاً طويلاً إذا استمرت الظروف المنبهة لها وتترك آثار نفسية سيئة على الفرد». (دسوقي راوية، 1996، ص.46).
- «الاستجابة لموقف أو ظرف خارجي ينتج عنه انحراف جسماني أو نفساني أو سلوكي لأفراد المؤسسة» (حريم، 2004، ص.378).
- «مجموعة من المصادر الخارجية أو الداخلية الضاغطة والتي يتعرض لها الفرد في حياته وينتج عنها عدم القدرة على إحداث الاستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى» (شقيير، 1998، ص.4).
- «حالة من الشعور بالضيق والارتباك يشترك في تكوينها عوامل عدة، نفسية، اجتماعية، بيولوجية متضافرة كتزايد إفراز الأدرينالين، والشعور بالإحباط أمام موقف حرج لا مخرج منه، أو نقص التفاهم من قبل الأهل والأصدقاء أو المعلمين» (طنجور، 2001، ص.74).
- «استجابة جسمية غير محددة لمطلب معين» (جرير، 1999، ص.3)، كما عرفها منصور بأنها: «ردود الفعل التي يبديها الفرد في حالة تعرضه لموقف ضاغط والإحساس المتزايد بالصدمة والشعور بالضيق والتوتر» (منصور السيد، 2002، ص.69).
- «بأنها العلاقة بين الفرد والبيئة التي يرى الفرد أنها تفوق أو تقل عن قدراته أو إمكاناته وتهدد رفاهيته النفسية»، (حسين طه، 2006، ص.83).
- «حالة من عدم التوازن الناجم عن تعرض الفرد لانفعالات نفسية سيئة تتسم بالقلق والتوتر والضيق والتفكير المرهق في أحداث وخبرات حياته تعرض لها في الماضي أو يعيشها حاضراً، أو يخشى حدوثها مستقبلاً، وتسبب اضطرابات فسيولوجية ضارة» (الطهراوي، 2008، ص.50).
- «استجابة للمواقف الضاغطة والمسؤوليات أو التهديدات الحقيقية أو التصورية التي تنشأ عن البيئة» (عياصرة معن، 2008، ص.107).
- «ردود الفعل الفيزيائية والعاطفية والذهنية التي تتجم عن عوامل داخلية أو خارجية أو بيئية تواجه الفرد في حياته» (Nicolas, 2012, P.15).

يلاحظ من خلال التعاريف السابقة للضغوط بأنها تشير إلى عدم قدرة الفرد على التوافق بين ذاته والمواقف الناتجة من محيط عمله، مما يؤدي إلى اضطرابات فسيولوجية ونفسية واجتماعية وسلوكية، وانفعالية، تؤثر على توافقه النفسي والمهني.

ومنه يمكن القول إن الضغوط تعني عدم قدرة الفرد على تحقيق التوازن بين مطالب الحياة وقدراته الذاتية مما يسبب له اضطرابات نفسية أو جسدية أو اجتماعية...

2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الضغوط:

هناك العديد من المصطلحات التي يستخدمها الباحثون العرب لتعريف كلمة الضغط، فبالإضافة إلى الاجهاد تستخدم كلمة انعصاب والشدة والمشقة والكره والتوتر... الخ، ويلاحظ من ذلك ان هناك خلط في ترجمة المصطلح بشكل دقيق، وهذا راجع كما ذكر سابقا إلى استخدام المصطلح في كثير من مجالات الحياة، وعليه سوف يتم توضيح الفروق بين مفهوم الضغوط وبعض المفاهيم التي لها علاقة بهذا المفهوم أو تستخدم كمرادف له وهي (يوسفي، 2015، ص.13-14).

1.2. الإنعصاب أو الانضغاط (compression): وهو الشعور بالمشقة التي يعانها الفرد نتيجة قيامه بتحقيق التوازن بين متطلبات البيئة الخارجية وامكاناته الذاتية لإحداث التكيف مع المواقف الضاغطة التي تواجهه.

2.2. المشقة (difficulty): وتشير إلى درجة مرتفعة من الضغوط الواقعة علينا والتي تصادفنا في حياتنا اليومية فتضغط علينا أو تدفعنا، أو تجذبنا نحوها.

3.2. التوتر (Strain): ويعبر عن الحالة التي يعانها الفرد ويقع تحتها وتتجلى في شعوره بالإعياء والإنهاك والاحتراق الذاتي، ويعبر عنها الفرد أنا خائف، قلق، متوتر، متوجس...

4.2. الضواغط (Stresses): وتتجلى في القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي، الفيزيقي، الاجتماعي، النفسي، وتكون لها القدرة على انشاء حالة ضغط ما.

5.2. الارهاق (burdening): ويعبر عن حالة بيولوجية تظهر بمجرد أن يحاول الفرد التلاؤم مع تلك التحديات والتغيرات في الحياة اليومية، ويمثل نسبة الاستهلاك الحاصل للعضوية من خلال التفاعل مع الاحداث اليومية.

6.2. الاجهاد (exertion): ويشير إلى عبء انفعالي زائد، ناتج عن تعرض الفرد لمطالب كثيرة تؤدي إلى الانهاك البدني والنفسي.

7.2. الاحتراق النفسي (Burnout): حالة من الاستنزاف البدني والانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية، ويتمثل الاحتراق النفسي في مجموعة الظواهر السلبية مثل التعب والارهاق والشعور بالعجز وفقدان الاهتمام بالآخرين وبالعمل والكآبة والشك في العلاقات الاجتماعية والسلبية في مفهوم الذات. (الصيرفي، 2008، ص. 47).

3. مفهوم الضغوط المهنية:

لقد تعددت تعاريف الضغوط المهنية ولم يتفق جميع الباحثين على تعريف واحد، ويعود السبب في ذلك إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين إلى الضغوط المهنية، فمنهم من ركز على البيئة الخارجية للفرد واعتبرها مصدر رئيسي للضغوط، ومنهم من ركز على مصادر الضغوط التي يشعر بها الفرد، وقد اعتبرها آخرون ناشئة عن صعوبات ومعوقات تقف أمام الفرد، حيث تنشأ نتيجة مواقف سلبية، والبعض أضاف أنها تنشأ عن فرص يستطيع أن يستغلها الفرد في مواقف حالية، ونظرا لهذا الاختلاف فهناك العديد من التعريفات أهمها ما يلي:

- «تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل في الفرد نفسه والبيئة التي يعمل فيها» (ثونانا، 1993، ص.181).

- «الجانب النفسي والتغيرات النفسية التي تحدث داخل الفرد عندما تكون متطلبات بيئة العمل التي على الفرد مواجهتها تفوق طاقته وإمكاناته وهنا بالنسبة له يعتبر تهديدا يمارس عليه ضغطا نفسيا» (العديلي، 1993، ص.24).

- «استجابة متكيفة تعديلها وتوسطها خصائص الشخص وعملياته النفسية التي هي نتيجة عمل أو ظرف أو حادث خارجي، يضع متطلبات خاصة بدنية أو نفسية على الشخص» (حريم، 2004، ص.378).

- «كل ما يوجد في بيئة العمل من عوامل تسبب أو تخلق تهديدا للفرد» (العميان، 2004، ص.160).

مما سبق من تعاريف يستنتج أنه توجد ثلاثة عناصر رئيسية للضغوط المهنية وهي: المثير- الاستجابة-التفاعل، وهي عناصر متفاعلة ومؤثرة في الفرد أثناء وجوده في بيئة عمله فتسبب له اضطرابات نفسية أو جسمية، أو اجتماعية، تؤدي به إلى عدم التوازن مع نفسه ومع مهنته.

وعليه يمكن القول إن الضغوط المهنية هي الضغوط الناتجة عن طبيعة المهنة التي يؤديها الفرد، والدور الذي يقوم به وخصائص هذا الدور.

4. مفهوم الضغوط المهنية لدى الأساتذة والمفاهيم المرتبطة بها:

1.4 مفهوم الضغوط المهنية لدى الأساتذة:

من خلال البحث والدراسة في موضوع الضغوط المهنية لدى الأساتذة سواء في الدراسات السابقة، أو الكتب تبين أن عددا قليلا من الباحثين تناول هذا الموضوع، وأغلبهم ركز على البيئة الداخلية لعمل الأستاذ، وأهم البيئة الخارجية وتأثيرها عليه، لمالها من تأثير مباشر على أداءه، وزيادة مستوى الضغوط المهنية لديه، وعلى العموم تعرف بأنها:

- «حالة من الإجهاد النفسي والبدني تنتج عن الأحداث المزعجة أو المواقف المحيطة به وهذا بدوره يصاحبه بعض الانفعالات غير السارة مثل: التوتر، الإحباط والغضب» (المشعان، 2000، ص 307).

- «اختلال وظيفي في المؤسسة وهذا الاختلال يؤدي إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي وضعف الأداء وانخفاض مستوى الفاعلية» (حمادات، 2008، ص.163).

ومن خلال هذين التعريفين يمكن القول إن الضغوط المهنية لدى الأساتذة ماهي إلا مجموعة من العوامل المتفاعلة والمؤثرة على أداء الأساتذة داخل البيئة المدرسية، مما يؤدي إلى عدم التوافق مع مهنتهم التعليمية.

2.4. المفاهيم المرتبطة بالضغوط المهنية لدى الأساتذة:

هناك عدة مفاهيم لها علاقة مباشرة بالضغوط المهنية لدى الأساتذة أهمها:(الصيرفي، 2008، ص.68).

أ. **القلق:** هو عبارة عن حالة تعبر عن عدم شعور الأستاذ بالسعادة تجاه المستقبل، ويعتبر نتيجة سيكولوجية لتعرضه للضغط ولنقص إشباع حاجاته، كما يعتبر من أكثر الأعراض السيكولوجية الملاحظة في الضغوط المهنية.

ب. **الإحباط:** ويعبر عن إعاقة الأستاذ إلى الوصول لأحد الأهداف الهامة التي يرغب في تحقيقها، أو منعه من التصرف بالطريقة التي يفضلها للقيام بعمله، كما يزداد هذا الشعور كلما تزايد مستوى الضغوط المهنية التي يواجهها الأستاذ في عمله.

ج. **التعب:** ويعبر عن فقدان الكفاءة وعدم الرغبة في القيام بأي مجهود عقلي أو جسماني، وينشأ التعب نتيجة للمجهود المستمر والمكثف للأستاذ من خلال تحضير الدروس والتجارب العلمية، وإعداد وتصحيح الفروض والامتحانات، ملء دفتر التنسيق، وكذلك دفتر النصوص نهاية كل حصة دراسية.

د. **الإجهاد:** ويقصد به عدم قدرة الأستاذ على تحمل أو مواجهة الضغوط المهنية التي تواجهه أثناء أداء عمله، والتي تفوق طاقة تحمله، مما يسبب له فقدان لجميع القوى التي يمتلكها، كما يعتبر أيضا نتيجة فسيولوجية للضغوط المهنية لديه

هـ. **الاحترق:** وهو استجابة للضغوط المهنية المستمرة والتي تؤدي إلى الإجهاد المادي والنفسي للأستاذ، وينشأ كنتيجة للضغوط، والعوامل الشخصية وعوامل متعلقة بالعمل التي تزيد عن قدرة الأستاذ على التحمل، ومن أعراضه:

- أعراض فسيولوجية تتمثل في الصداع، القرحة المعدية المزمنة.
- أعراض سيكولوجية كالغضب، الإحباط...
- أعراض سلوكية كتدهور الأداء، وسرعة الغضب...

وقد قام المركز القومي للصحة والأمن الوظيفي الأمريكي بوضع الجدول التالي للتفرقة بين الضغوط المهنية والاحتراق (الصيرفي، 2008، ص.69).

جدول رقم (1) الفروق بين الضغوط المهنية والاحتراق النفسي

الاحتراق النفسي		الضغوط المهنية	
يشعر بالإجهاد المستمر.	1	يشعر بالتعب.	1
يعاني من التوتر الشديد.	2	يعاني من القلق.	2
يؤدي للشعور بالملل، والضيق من العمل.	3	يؤدي للشعور بعدم الرضا الوظيفي.	3
يؤدي لانهاء الولاء الوظيفي.	4	يؤدي لانخفاض الولاء الوظيفي.	4
يؤدي لفقدان الصبر وعدم الرغبة في الحديث مع الآخرين.	5	يؤدي إلى تقلب المشاعر.	5
يؤدي للشعور بالإحباط الذهني.	6	يؤدي للشعور بالذنب.	6
يؤدي لعدم الشعور بأنه كثير النسيان.	7	يؤدي لصعوبة التركيز ونسيان أمور كثيرة.	7
يؤدي للاضطرابات النفسية.	8	يؤدي لتزايد التغيرات الفسيولوجية مثل ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم.	8

5. أسباب الضغوط المهنية:

من الأسباب التي تجعل مهنة التدريس ضاغطة لدى الأساتذة هي (ربيع، 2015، ص ص.273-274).

1.5. الأسباب النفسية ومن بينها:

أ. تعرض الأستاذ إلى لوم الذات وتأنيب الضمير خاصة إذا كان الأستاذ حي الضمير ولا يستطيع الموازنة بين قدراته النفسية والجسمية والمستوى الذي يريد أن يصل إليه من الناحية المهنية.
ب. يضطر بعض الأساتذة إلى إخفاء مشاعرهم الحقيقية واصطناع اتجاهات لا تتفق مع هذه المشاعر فقد يتظاهرون أمام تلاميذهم بالثقة والمرح، بينما هم في الواقع يعانون من الخوف والضرر.

2.5. الأسباب الاجتماعية ومن بينها:

أ. الأستاذ موضع الملاحظة والمراقبة من جهات عدة، من التلاميذ ومن أولياء الأمور ومن الموجهين ومن إدارة المؤسسة التربوية، ويستحيل عليه إرضاء هذه الأطراف جميعا.
ب. في بعض الأحيان يكون الأستاذ كبش فداء أو شمعة يعلق عليه التلاميذ فشلهم في التحصيل الدراسي رغم أن هذا الأمر راجع في بعض الأحيان إلى تقاعسهم وإهمالهم، وحتى الأولياء يشاركونهم في بعض الأحيان هذا الموقف.

ج. يضطر الأستاذ إلى القيام بأدوار متناقضة، فمثلا عندما يصاحب التلاميذ في رحلة ترفيهية فإنه يشاركهم في هذا النشاط الترفيهي مما يضيف على علاقته بهم روح الصداقة والحب، ولكنه في اليوم التالي قد يكون مطالباً أن يتخذ من نفس هؤلاء التلاميذ موقفا صارما في القسم بغرض ضبط الدرس أو يضطر إلى معاقبة أحدهم في بعض الأحيان.

3.5. الأسباب التربوية ومن بينها:

أ. ازدحام الأقسام الدراسية بالتلاميذ وهذا الازدحام يستهلك جزءا كبيرا من الطاقة لدى الأساتذة، سواء كانت نفسية أو جسمية بحيث يقل عطاؤهم في العملية التدريسية وينصرف جهده إلى أعمال روتينية مثل تصحيح كراسات التلاميذ وتسجيل علاماتهم في السجلات الخاصة لذلك.

ب. كثير من الأحيان يخيب التلاميذ آمال أساتذتهم، إذ بعد أن يبذل الأستاذ الجهد والشرح والتوضيح، ثم يجد التلاميذ غافلين أو متغافلين مما يشعر الأستاذ بالإحباط.

ج. ثمة العديد من القيود والالتزامات مفروضة على الأستاذ حيث مطلوب منه أن يكون بمثابة النموذج الذي يحتذى به تلاميذه شعوريا أو لا شعوريا ويكتسبون منه عن قصد أو غير قصد الأساليب السلوكية المختلفة، هنا يمارس الأستاذ أقصى درجات الالتزام والجدة حتى يستحق أن يكون هذا النموذج وهذا الالتزام من باب القيود المفروضة على الأستاذ.

6. أنواع الضغوط المهنية:

نظرا لكثرة الضغوط وتعدد أسبابها اختلف الباحثون في تقسيمها، فمنهم من قسمها إلى ضغوط بناءة ايجابية وضغوط هدامة سلبية، وهناك من قسمها إلى ضغوط مستمرة وضغوط منقطعة، وهناك أيضا من قسمها إلى ضغوط داخلية وخارجية، وأيضا هناك من قسمها إلى ضغوط عامة وخاصة، وعلى العموم فإن الضغوط يمكن تقسيمها إلى: (خليفة وعيسى، 2008، ص.137).

1.6. الضغوط النفسية:

حالة من التوتر الشديد تحدث بسبب عوامل خارجية تضغط على الفرد وتخلق له حالة من اختلال التوازن واضطراب السلوك وتقسم إلى خمسة أنواع:

1.1.6. الضغط النفسي الحالي: وينتج هذا الضغط عندما يكون الأستاذ في موقف مناقشة أو مسابقة وإذا تم التحكم فيه يصبح فعالا.

2.1.6. الضغط النفسي المتوقع: ويرتبط هذا النوع من الضغوط عندما يجري الأستاذ امتحانا معيناً ويكون ضارا إذا أعطاه أهمية كبيرة.

3.1.6. الضغط النفسي الحاد: وهو استجابة فورية لتهديد مباشر لظروف حياة الأستاذ، ويسمى بالضغط الصدمة، حيث يجد نفسه في موقف يهدده ولا يستطيع منعه.

4.1.6. الضغط النفسي المزمن: وهو نتيجة أحداث منهكة ومتراكمة مع الزمن، بشكل سلسلة من الضغوط المتراكمة على الأستاذ.

5.1.6. اضطراب ما بعد الصدمة، (post-traumatic stress disorder): ويعد هذا النوع من أخطر أنواع الضغوط النفسية، حيث يشعر به الأستاذ بعد مروره بصدمة قوية وعنيفة، كما أن اضطراب ما بعد الصدمة (P,T,S,D) يتسبب في جعل عتبة الإنذار بالجهاز العصبي قريبة بما يؤدي إلى أن يظل الأستاذ منفعلًا في لحظات حياته العادية، ويظل هذا التأهب للدائرة العصبية في المخ سيفًا مسلطًا على الذاكرة.

2.6. الضغوط الاقتصادية (Economic Stressors):

وهي نوع من أنواع الضغوط المهنية تحدث عندما يتعرض الأستاذ إلى مشكلة أو موقف قاس، لعدم قدرته على تلبية كافة المتطلبات المطلوبة، مما يؤدي إلى حدوث القلق والتوتر وانخفاض دافعية الإنجاز لديه.

3.6. الضغوط الاجتماعية (Social Stressors):

فتقسم حسب تعدد العلاقات الاجتماعية، فالأستاذ إذا كان متزوجًا أو غير متزوج، عدد الأطفال، كذلك الوضع البيئي والأسري العام والخاص الذي يعيش في ظلّه الأستاذ، وهذه المتغيرات تكون ضمن العامل الاجتماعي فهي تترك ردود أفعال معينة على شكل ضغوط نفسية لدى الأستاذ ومن أمثلتها: العزلة، الحفلات، إهمال تربية الأطفال، الانحرافات السلوكية، ظروف الإقامة والطبقة الاجتماعية (يوسف، 2007، ص.16).

وهناك من قسمها حسب مسبباتها إلى نوعين: (حمادات، 2008، ص. 170-173)

أولاً: الضغوط الداخلية: وهي الضغوط التي تنتج بسبب سوء استخدام الأدوية والعقاقير وبعض الأطعمة من طرف الأساتذة، فتؤدي إلى إصابتهم بالشعور بالآلام الجسمية، ارتفاع الضغط الدموي، ضعف القدرة على التركيز، النسيان، صعوبة النوم، وصعوبة اتخاذ القرارات وتتمثل مسبباتها فيما يلي:

أ. الأعضاء الحيوية: وتشتمل على نوعين هما:

- دورات الطاقة الحيوية: وتشير إلى أن بعض الأساتذة تزداد إنتاجيتهم في ساعات الصباح، وهم يفضلون الاستيقاظ مبكراً، والبعض الآخر يصل إلى ذروة العطاء في ساعات الظهر، وتظهر هذه الناحية عند بعض الأساتذة الذين يفضلون التدريس في الفترة الصباحية، والبعض الآخر يفضل التدريس في الفترة المسائية، ولهذا وجب استغلال رغبات الأساتذة لتحقيق الرضا عن الوظيفة التي يعملون فيها.

- التركيب الجيني الوراثي: ويكمن في تعرض بعض الأساتذة للإصابة بالآلوية، أو بعض أمراض الحساسية أو العجز، بسبب تعرضهم لمشكلات الحساسية في الحلق والجلد نتيجة استخدام مادة (الطباشير)، ونتيجة التحدث بصوت مرتفع، وقد يتعرض بعضهم إلى آلام الظهر، والمفاصل،

مما قد يرجع إلى طبيعة الجينات الوراثية التي يحملونها، ومثل هذه الأمراض تؤدي إلى اختلال التوازن، واستنفاد الطاقة والقوة، وتزيد من صعوبة العمل على المستوى المرغوب فيه، مما يسبب لهم ضغوطاً، إن دورات الطاقة الحيوية، والتركيب الجيني الوراثي، ظاهرتان ثابتتان في حياة الأساتذة ولا يمكن تغييرهما، ولذلك ينبغي عليهم تحسين العوامل الداخلية الأخرى مثل: التغذية الجيدة، واللياقة البدنية وغيرها.

ب. شخصية الأستاذ: إن إحساسنا بأهمية الذات وتقديرها، وحاجتنا إلى التحكم في الانفعالات والقيم والعقائد التي نؤمن بها، والرسائل الداخلية كلها تشكل جزءاً من تركيبنا الأساسي إن تقدير الذات يؤثر على إدراكنا للفجوة التي تفصل بين المطالب والقدرة على إشباعها، فالأستاذ الذي يقدر ذاته كثيراً، يعد أكثر عرضة لرؤية المطالب باعتبارها تحديات إيجابية، ولذا فإن رسائله الداخلية تعكس أنه يتحلى بموقف القدرة على مواجهة أي صعوبة، أما الأستاذ الذي لا يثق بذاته يملأ رأسه برسائل تعكس عجزه عن مواجهة الصعاب، ولذا فإنه يرى الفجوة التي تفصل بين المطالب وقدرته على إشباعها فجوة كبيرة وواسعة، ولهذا فإن الإدارة التربوية الناجحة تتدخل من خلال معرفتها لشخصية الأساتذة، حتى تستطيع أن تتوقع سلوكياتهم وبالتالي تستطيع أن تتفادى بعض الضغوط أو التخفيف من نسبتها.

ثانياً: الضغوط الخارجية: وتندرج تحتها ثلاث فئات من المسببات وهي:

- **الفئة الأولى: المسببات الشخصية:** وهي مجموعة العوامل الاجتماعية المؤثرة على شخصية الأستاذ بسبب علاقته المباشرة بها، فتسبب له التوتر والقلق مما يؤدي إلى زيادة الضغوط لديه
- **الفئة الثانية: المسببات البيئية:** وهي مجموعة الظروف الخارجية التي تؤثر على أداء الأستاذ في عمله، مما يقلل من دافعيته للإنجاز، ويجعله متوتراً، وغير مرتاح في عمله.
- **الفئة الثالثة: المسببات الوظيفية:** وتدخل ضمن الأعباء المهنية التي يعاني منها الأستاذ في بيئة عمله والتي تزيد من الضغوط لديه، والجدول التالي يوضح مسببات الضغوط التي تندرج تحت هذه الفئات.

جدول رقم (2) مسببات الضغوط الخارجية موزعة حسب فئاتها.

المسببات الشخصية.	المسببات البيئية.	المسببات الوظيفية.
- العلاقات الزوجية.	- الضوضاء الشديدة.	- أعباء العمل الأكثر من المعتاد.
- تربية الأطفال.	- دهان الأقسام.	- نقص الدعم من الإدارة.
- الالتزامات المادية.	- درجة الحرارة.	- نقص الاحترام من الزملاء.
- حالات الوفاة.	- الازدحام.	- تغيير المهنة.
- حالات الطلاق	- نقص الإضاءة أو الإفراط فيها.	- حالات التسريح من العمل.

- العلاقات مع الأسرة.	- نقص الخبرة.
- المشكلات القانونية.	- نقص المعلومات.
- نقص الدعم الاجتماعي.	- نقص الخيارات المهنية البديلة.
(الأصدقاء أو الجيران)	- نقص الراتب.

بالإضافة إلى التصنيف السابق هناك تصنيفات أخرى للضغوط المهنية أهمها:

أولاً: الضغوط من حيث الفترة الزمنية: التي تستغرقها الشدة أو التوتر ومدى التأثير على صحة الأستاذ النفسية والبدنية وتقسّم إلى: (فائق، 1996، ص.14)

أ. **الضغوط البسيطة:** وتستمر من ثوانٍ معدودة إلى ساعات طويلة، وتكون ناجمة عن مضايقات صادرة عن أشخاص تافهين أو أحداث قليلة الأهمية في الحياة.

ب. **الضغوط المتوسطة:** وتمتد من ساعات إلى أيام وتتجم عن بعض الأمور كفترة عمل إضافية أو زيارة شخص مسؤول غير مرغوب فيه.

ج. **الضغوط المضاعفة:** وهي التي تستمر لأسابيع وأشهر وتتجم عن أحداث كبيرة كالنقل من العمل أو الإيقاف عن العمل أو موت شخص عزيز.

ثانياً: الضغوط من حيث الشدة: صنفها "بابكوك" (Babcock) إلى ثلاثة أنواع وهي: (لوكيا وبن زروال، 2006، ص ص.15-16)

أ. **ضغط ناتج عن الصراعات الداخلية:** كالعصاب وهذا النوع مرتبط بشكل وثيق بالمفهوم الذي يعطيه الطب العقلي للقلق.

ب. **ضغط ذو أصل خارجي:** أي صادر من بيئة الأستاذ كمواجهته لعراقيل خلال سعيه لتحقيق أهداف معينة فيريد اجتيازها وتخطيها ليشعر بالراحة والرضا.

ج. **ضغط مرتبط بالحاجة إلى الإبداع:** فالإبداع في حاجة لأن يعيش في بيئة تحفزه على استغلال طاقاته الإبداعية بتطوير وظائفه الطبيعية.

ثالثاً: الضغوط من حيث المصادر: وصنفت إلى: (فليه وعبد المجيد، 2014، ص.308)

أ. **الضغوط الناتجة عن البيئة المادية:** ويتعرض لها الفرد داخل المنظمة أثناء ممارسة مسؤولياته ومهام وظيفته، وتتضمن مصادر متنوعة قد تكون نفسية أو اجتماعية أو تقنية.

ب. **الضغوط الناتجة عن البيئة الاجتماعية:** وتظهر لدى الأفراد الذين يتفاعلون معاً في مجالات العمل مع الزملاء.

ج. **الضغوط الناتجة عن النظام الشخصي للفرد:** وتعزى إلى الخصائص الشخصية المتوارثة أو المكتسبة.

رابعاً: الضغوط من حيث التأثير: قسمت أيضاً من حيث تأثيرها إلى نوعين: (الصيرفي، 2008، ص.51)

أ. الضغوط الايجابية: وهي من الضغوط المفضلة أو المرغوب فيها، وتتجلى على المستوى الوظيفي عندما يتعرض الأستاذ للعديد من الضغوطات مثل: اجتياز اختبار ما أو حضور دورة تدريبية معينة للترقية في المنصب الوظيفي، أو الانتقال إلى منصب وظيفي أفضل، الالتزام في مواعيد العمل. الخ... ويستخدم هذا النوع من الضغوط كمنبه أو كأداة تحذير للمشاكل التي تتعرض لها المؤسسة والأساتذة، بالإضافة إلى تقليل حدة آثار هذه المشاكل، وقد أوضح فوربس (Forbes) مجموعة من المؤشرات التي تتعلق بالضغوط الايجابية:

- ارتفاع حجم النشاط وقوته.
- زيادة الدوافع.
- تعلم الهدوء وعدم الانفعال تحت الضغط.
- القدرة على أدراك وتحليل المشاكل.
- زيادة القدرة على التصرف.
- زيادة القدرة على التركيز والتذكر والاسترجاع.
- التفاؤل نحو المستقبل.
- تعتبر الضغوط الايجابية أداة مساعدة للأستاذ نحو توفير الدافع لحل المواقف المتعارضة مع الآخرين بأقل قدر ممكن من الضرر.

ب. الضغوط السلبية: وهي عبارة عن الضغوطات التي يواجهها الأستاذ في العائلة، أو العمل، أو في العلاقات الاجتماعية، وتؤثر هذه الضغوطات سلباً على الحالة النفسية والجسدية للأستاذ، وتؤدي به إلى عوارض مرتبطة بالضغط النفسي، كالصداع، آلام المعدة، آلام الظهر، التشنجات العضلية، وعسر الهضم، الأرق، ارتفاع ضغط الدم، السكري (عبيد، 2008، ص ص. 24-25).

وقد وضع (هيجان، 1998، ص. 13) جدولاً للمقارنة بين الضغوط الايجابية والضغوط السلبية

كالتالي:

جدول رقم (3) المقارنة بين الضغوط الايجابية والضغوط السلبية

الضغوط السلبية	الضغوط الايجابية
- تسبب انخفاضاً في الروح المعنوية.	- تمنح دافعا للعمل.
- تولد ارتباكاً.	- تساعد على التفكير.
- تدعو للتفكير في الجهد المبذول.	- تحافظ على التركيز على النتائج.
- تجعل الفرد يشعر بتراكم العمل عليه.	- تجعل الفرد ينظر إلى العمل بتحد.
	- تحافظ على التركيز في العمل.

- تشعر الفرد بأن كل شيء يمكن أن يقطعه وبشوش عليه.	- النوم الجيد.
- الشعور بالأرق.	- القدرة على التعبير على الانفعالات والمشاعر.
- ظهور الانفعالات وعدم القدرة على التعبير عنها.	- تمنح الإحساس بالمتعة.
- الإحساس بالقلق.	- تمنح الشعور بالإنجاز.
- تؤدي إلى الشعور بالفشل.	- تم الفرد بالقوة والثقة.
- تسبب للفرد الضعف.	- التفاؤل بالمستقبل.
- التشاؤم من المستقبل.	- القدرة على الرجوع الى الحالة النفسية الطبيعية عند المرور بتجربة غير سارة.
- عدم القدرة على الرجوع إلى الحالة النفسية الطبيعية عند المرور بتجربة غير سارة.	

أما تقسيم أبتير Apter للضغوط فكان كالتالي: (في خليفة وعيسى، 2008، ص.138).

أولاً: ضغوط التوتر Tension stress: وهي المشاعر التي تنشأ عندما يدرك الأستاذ التناقص بين المستوى الفعلي المفضل لمتغير دافعي هام، بحيث يكون الأستاذ في حالة عمل بينما الدافع منخفض، حيث نجد أن ضغط التوتر ينشأ لو أن مستوى المثير أصبح عالياً، ويشير أيضاً إلى مشاعر عدم الراحة والشعور بأن الأشياء ليست كما ينبغي أن تكون عليه، وأن الفرد يحتاج لبذل جهد أكبر.

ثانياً: ضغوط الجهد Effort stress: وتعني بأن الأستاذ يبذل جهداً أكبر للتقليل من ضغوط التوتر وهناك علاقة بين ضغوط التوتر وضغوط الجهد فهما يتعلقان ببعضهما إيجابياً فكلما زاد التوتر زاد الجهد للتغلب عليه، كما أن ضغوط الجهد أحياناً تحدث في غياب ضغوط التوتر كنتيجة للضغوط التي تؤدي إلى تجنب ضغط التوتر الممكن قبل أن يحدث.

7. مصادر الضغوط المهنية:

إن مصادر الضغوط المهنية لدى الأساتذة متنوعة ويمكن تصنيفها إلى مصادر داخلية وأخرى خارجية فالمصادر الداخلية تتمثل في ذاتية الأستاذ أو التكوين النفسي له مثل نمط الشخصية القيم والعادات، الدوافع والاتجاهات، كما ترجع إلى طريقة إدراكه للظروف من حوله، فالشخصية ككيان منطوي على سمات، وراثية وأخرى مكتسبة تشكل في مجموعها الإطار المرجعي الذي يؤثر في سلوك الأستاذ في المواقف المختلفة. أما بالنسبة للمصادر الخارجية فتتمثل في الضغوط الأسرية الزائدة، وعدم التوافق النفسي بين الزوجين، ومشاكل الأطفال... كما تتمثل أيضاً في الضغوط البيئية التي تسبب في إحداث

القلق والتوتر والاكتئاب وتؤدي إلى المزيد من الضغوط مثل الأخبار غير السارة والحزينة والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، والكوارث، والتغيرات السياسية في المجتمع...، ومن المصادر الخارجية أيضا ضغوط العمل أو المهنة التي تواجه الأستاذ في تأدية رسالته التعليمية، وتعتبر من الوظائف التي تعاني من مستوى عالي من الضغوط بسبب ضغط الوقت وعبء العمل، والعوامل الأخرى المرتبطة بمهنة التدريس، وقد ركزت معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت الضغوط المهنية لدى الأساتذة على العوامل الخاصة بالمهنة، لما تمثله من أهمية لديهم للرفع من مستوى كفاءتهم وأدائهم المهني، (باهي، 2007، ص ص 87-88).

ومن خلال البحث والدراسة في الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط المهنية لدى الأساتذة تم الاعتماد على المصادر الأكثر تأثيرا وزيادة في الضغوط المهنية لدى الأساتذة ومنها:

1.7. صراع الدور:

ويحدث إذا كان هناك تعارض بين متطلبات الدور، أو عندما يتعرض الأستاذ لموقف يفرض عليه متطلبات متعارضة كأن تتطلب وظيفته العمل لساعات طويلة أو السفر لمسافات بعيدة، وهذه قد تؤدي إلى التعارض مع متطلبات دوره بصفته أبا، أو زوجا، ويظهر هذا الضغط بصورة واضحة عند الأساتذة الذين يعملون في مناطق نائية ويتطلب عملهم أن يقيموا في مكان عملهم، وبالتالي يتعارض ذلك مع واجبهم كأباء وأزواج وبالتالي يعانون من الصراع ما بين الدورين، دورهم كأباء، ودورهم الوظيفي كأساتذة

2.7. غموض الدور:

ويعني غموض الدور، الافتقار إلى المعلومات التي يحتاجها الأستاذ عند أداء دوره في المؤسسة أو عدم وضوح مسؤوليات العمل ومتطلباته، ونقص التغذية الراجعة لدى الأساتذة من جراء العمل الذي يقومون به، الأمر الذي يؤدي بهم إلى الإحباط، ويظهر غموض الدور لدى الأساتذة حديثي التعيين بسبب عدم معرفتهم لواجباتهم، وحقوقهم، ومتطلبات عملهم، ويتطلب من الإدارة التربوية توعية سريعة للأساتذة الجدد بالواجبات، والمتطلبات الوظيفية.

3.7. العبء المهني:

ويظهر هذا النوع من الضغوط عندما لا يستطيع الأستاذ القيام بمهام يعجز عن إنجازها في الوقت المتاح، وأن هذه المهام تتطلب مهارة عالية لا يملكها وبالتالي يعاني من زيادة عبء العمل المتوقع منه مثل إعداد الدروس وتقديمها، المشاركة في الاجتماعات البيداغوجية، ملء دفتر التنسيق للقسم كل شهر ملء الدفتر اليومي للحصص، ودفتر النصوص لكل قسم بعد نهاية كل حصة، إعداد الواجبات الشهرية وتصحيحها، إعداد الفروض والاختبارات وتصحيحها، وغيرها كثير، وبالتالي فالأستاذ يتحمل زيادة كبيرة في عبء العمل، ويقع تحت وطأة مستويات عليا من الضغوط مما يترتب عليه زيادة كبيرة في ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم، وينقسم العبء المهني إلى نوعين:

- أ. العبء الكمي: ويعني كثرة الأعمال التي ينبغي على الأستاذ إنجازها في وقت غير كاف،
 ب. العبء النوعي: يحدث عندما يشعر الأستاذ أن المهارات المطلوبة لإنجاز مستوى أداء معين أكبر من قوته أي أنه يفتقر إلى القدرة اللازمة لأداء العمل المطلوب منه.

4.7. ضغوط الوقت وكثرة العمل:

إن القليل من الأساتذة يؤدون أعمالهم بطريقة أفضل عندما يكونون تحت ضغوط مستمرة، ولكن الغالبية تحتاج بالإضافة إلى الإجازات والاستراحة المعتادة، في أوقات تناول الغداء والقهوة إلى أوقات الراحة متزامنة بين نهاية مهمة وبداية مهمة أخرى، وهو وقت التقاط الأنفاس، وحتى يسترخي العقل بعيدا عن العمل، ويستطيع تجديد النشاط، وفي هذا أكد العديد من الباحثين أن عدم كفاية الوقت للقيام بأعباء المهنة ومتطلباتها يؤدي إلى الضغوط، ومن ناحية أخرى فقلة الوقت اللازم للراحة والاسترخاء تشعر الأستاذ بالضيق والتوتر)، فكيف للأستاذ الذي يصل توقيت عمله بين (5) و(7) حصص في اليوم، حتما تبرز ضغوط الوقت عنده بصورة كبيرة في إنهاء البرنامج في الوقت المحدد، وتسليم النتائج في الوقت المحدد أيضا (حمادات، 2008، ص. 175).

5.7. انعدام الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية من الأدوات المهمة والضرورية التي تستخدم في المواقف التعليمية، وتساعد الأستاذ على تقديم الدرس على أحسن صورة مما يزيد من قدرة التلاميذ على الفهم والاستيعاب، سواء كانت أدوات قياس أو رسم الأشكال الهندسية كالمسطرة بأنواعها وبعض الأشكال الهندسية المجسمة بالنسبة لمادة الرياضيات، أو توفر وسائل سمعية بصرية وخصوصا وسائل التكنولوجيا الحديثة مثل جهاز الكمبيوتر المحمول وجهاز العرض وغيرها، مع توفير الوسائل التعليمية الخاصة بالكهرباء أو الضوء أو الميكانيك، وبعض المحاليل الكيميائية بالنسبة لمادة العلوم الفيزيائية. أما بالنسبة لمادة العلوم الطبيعية فضروري توفير مجسمات لأعضاء الإنسان والحيوان ورسومات على الحيوانات والبراكين وبعض الأنواع من الصخور والأثرية وبعض المواد الكيميائية وغيرها، مما يساهم بشكل كبير إذا توفرت في تفعيل أداء الأساتذة داخل القسم لإنجاح الدرس من خلال تقديم التجارب العلمية أمام التلاميذ وبمشاركتهم لإنجازها من أجل زيادة الفهم أكثر وانعدامها أو قلتها يزيد من صعوبة التدريس والضغوط المهنية لديهم (زبدي، 2007، ص. 152).

6.7. اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ:

يشكل اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ عائقا كبيرا للأساتذة في تأدية واجبهم المهني، حيث يسبب لهم القلق والتوتر داخل القسم، لعدم قدرتهم على السيطرة على التلاميذ، وضبط تصرفاتهم، والتحكم فيها، مما يتعذر توصيل المعلومات والمفاهيم الخاصة بالدرس إليهم، ويؤدي إلى عدم إكمال الدرس في بعض الأحيان، وإهمال فئة من التلاميذ تعاني من صعوبات التعلم، وقلة فهم التلاميذ في مادة الرياضيات،

وتدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم، بسبب الفوضى والاكتظاظ داخل القسم، على أساس أن هذه المادة تعتمد على التركيز والانتباه الشديد، وتوظيف جميع القدرات العقلية للتلاميذ أثناء الدرس. وأحياناً يتعذر إجراء التجارب العلمية في مادتي العلوم الفيزيائية وعلوم الطبيعة والحياة، لكثرة أعداد التلاميذ، على أساس أن التجارب تكون مفيدة إذا كان عددهم قليلاً، لعدم وفرة الوسائل العلمية، وضيق حجرات الدراسة والمخابر والورشات في بعض المؤسسات التربوية، وهناك معايير عالمية للأقسام البيداغوجية، من حيث عدد التلاميذ داخل القسم: المساحة، اللون، الإضاءة، التهوية، عوازل الضوضاء، ولكن الواقع المعيش يعكس غير ذلك، بسبب اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام، لقلّة المؤسسات التربوية، وهذا ما يؤثر سلباً على عطاء الأستاذ وتحصيل التلاميذ، ويزيد من مستوى الضغوط المهنية لديه (زبدي، 2002، ص. 148).

7.7. الإدارة التربوية:

تعتبر الإدارة التربوية من المصادر المساهمة في زيادة مستوى الضغوط المهنية لدى الأساتذة من خلال علاقة المدير بالأساتذة داخل المؤسسة التربوية، ونوعية نمط المعاملة معهم، هل هو ديكتاتوري أو تسلطي أو ديمقراطي، على أساس أنه هو المسؤول الأول داخل المؤسسة إذ يلعب دوراً هاماً وبارزاً في عملية التنسيق والتوجيه بينه وبين الأساتذة من خلال الاجتماعات التي يعقدها وعلاقته مع الأساتذة، وحسن التسيير والتنظيم واحترامهم لهم، ولمشاعرهم الخاصة، وقدرته على تفهمهم، مما يكون له الأثر الإيجابي على أدائهم التعليمي وزيادة دافعيتهم للإنجاز، وإذا كان الأمر عكس ذلك، أصبح مصدر إزعاج وضغط لديهم، فالتعاون بين الإدارة والأساتذة يساعد على حل المشكلات الداخلية والخارجية للعملية التعليمية ويساهم في تطوير العملية التربوية، وتساهم الإدارة التربوية في: (زبدي، 2002، ص. 140).

أ. تشجيع الأساتذة على التفكير في أساليب حديثة في التدريس.

ب. تشجيع التقويم الذاتي من جانب الأستاذ.

ج. التعاون في التنظيم والتخطيط داخل المؤسسة.

د. الاتصال الفعال في النظام التربوي.

8.7. التطور المهني:

تعتبر عوائق التطور المهني أو المستقبل الوظيفي أحد مصادر ضغوط العمل، وذلك لافتقار فرص الترقية في المستقبل وعوائق الطموح والشك في المستقبل المهني والتغيير الوظيفي الذي يتعارض مع طموحات الأستاذ، ومن عوامل الضغط المرتبطة بهذا المصدر الخوف من الفشل في العمل الجديد، أو الخوف من العجز على مواكبة التغيرات التكنولوجية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، فإذا لم يتمكن الأستاذ من هذا التوافق مع المتغيرات الجديدة المصاحبة للترقية الوظيفية فإنه حتماً سيُشعر بالضغط، كما أن التقدم في الوظيفة يكون مصدراً للضغط بسبب الشعور بعدم الأمن النفسي أو الوظيفي أو الخوف من الفصل أو التقاعد المسبق، أو الترقية غير المناسبة.

9.7. الضيق المهني:

ويحدث عندما لا يسمح للأستاذ بالمشاركة في صنع القرارات، ويؤدي بدوره إلى شعوره بالضغط وإلى انخفاض الرضا الوظيفي، ونقص الإنتاجية في العمل، ويمكن القول أنه في معظم الوقت وعند الغالبية من الأساتذة فإن التعبير عن الرأي يقلل من مستوى الشعور بالضغط ويشعرهم بالراحة عندما يرون أنفسهم مؤثرين في مجريات الأحداث، وأن ما يقدمونه من أفكار موضوعية يلقي قبولا حسنا عند المسؤولين في مجال العمل وأوضح دراست كثيرة أن هناك مصادر أو مسببات للضغوط المهنية عند الأساتذة، فقد أوضح فيولر (FULLER, 1969) أن عدم انضباط التلاميذ داخل حجرة الدراسة، وعدم القدرة على الإجابة على تساؤلاتهم، ومشكلات تقويم أداء التلاميذ هي من المصادر الهامة التي تسبب ضغوطا للأستاذ، وحدد بارات (BRATT) خمسة مجالات أو مصادر أساسية للضغوط التي يتعرض لها الأستاذ (حمادات، 2008، ص.173) وهي:

- أ. عدم قدرة الأستاذ على التغلب على المشكلات التدريسية.
- ب. السيطرة على التلاميذ غير المتعاونين والعدوانيين داخل القسم.
- ج. المناهج الدراسية.
- د. طرق التدريس المستخدمة.
- هـ. العلاقة بين الأساتذة بعضهم البعض.

وفي نفس السياق ذكر لورانس (LOURENSE,1989) مصادر أخرى للضغوط المهنية التي تسبب للأستاذ الشعور بالضغط النفسي ومنها:

- أ. اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.
- ب. بطء الترقية الوظيفية للأستاذ.
- ج. ضعف المرتبات.
- د. عدم وجود رعاية صحية مناسبة.
- هـ. وجود صعوبات في تدريس بعض الطلبة المتخلفين في النمو العقلي.
- و. استخفاف الإعلام بدور الأستاذ.
- ز. عدم اهتمام أولياء الأمور بمستوى أبنائهم التعليمي.
- ح. إهمال التلاميذ لحل واجباتهم المنزلية.

إن مصادر ومسببات الضغوط المهنية عند الأساتذة تفوق بدرجة كبيرة أصحاب الوظائف الأخرى وهذا من خلال الاطلاع على الدراسات الأخرى حول الضغوط المهنية عند الأساتذة والملاحظ أنها ركزت على الضغوط الداخلية (بيئة العمل) وأهملت الضغوط الخارجية.

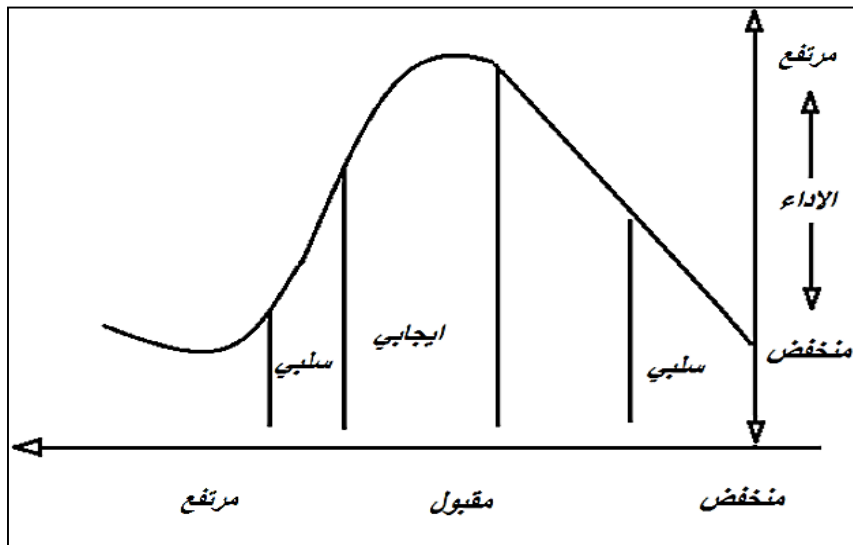
8. مستويات الضغوط المهنية:

لا ينظر إلى الضغوط المهنية في غالب الأحيان أنها سلبية بكافة جوانبها، فالضغوط تحدث الكثير من الايجابيات إذا تمثلت في مستوى الضغوط الايجابية فهي تعطي إحساساً بالقدرة على إنجاز الأعمال السريعة والحاسمة وتعتبر بمثابة حوافز إيجابية لما لها من تأثير نفسي وإيجابي عند شعور الفرد بالإنجاز، وما يجلبه ذلك من شعور بالسعادة والغبطة والسرور، وبالتالي فهي ليست لها أضرار على صحة الفرد، بل إن كمية من الضغط تعتبر مطلباً وشرطاً أساسياً للإنجاز، وتم تقسيم مستويات الضغوط إلى ثلاثة أقسام وهي: (هيجان، 1998، ص. 13).

1.8. المستوى المرتفع: وهي من الضغوط السلبية التي تشعر الأستاذ بتراكم العمل عليه وتسبب انخفاضاً في روحه المعنوية وتولد ارتباكاً عنده وتشعره بالفشل والتشاؤم.

2.8. المستوى المقبول: وهي من الضغوط الايجابية والتي يشعر بها الأستاذ بالمتعة في العمل، وعلى قدرته الفائقة على حل المشكلات، وتتميز بأنها تعطي للأستاذ شخصية حيوية ونشاطاً وتفاؤلاً، والقدرة على التفكير بالتركيز على حل المشكلات وخاصة مشكلات التلاميذ.

3.8. المستوى المنخفض: وهي من الضغوط السلبية والتي تشعر الأستاذ بالإجهاد والإحباط وتسبب له الشعور بالضعف، وبما أن الأستاذ لا يمكنه أن يتجنب الضغوط فعليه أن يواجهها ويتصدى لها قبل وقوعها، والاستفادة منها وتوجيهها التوجيه السليم، وذلك عن طريق إقامة نوع من التوازن بين متطلبات الحياة وقدرة الفرد الفعلية لذلك وعليه أن يعرف حجم العمل الذي يقف عند حدود مقدرته ولا يتعداه، والشكل التالي يبين العلاقة بين مستويات الضغوط والأداء. (هيجان، 1998، ص. 13).



شكل (1) العلاقة بين مستويات الضغوط والأداء

9. النظريات المفسرة للضغوط المهنية:

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغوط المهنية طبقا لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها وانطلقت منها على أساس أطر فيزيولوجية، أو نفسية، أو اجتماعية، كما اختلفت هذه النظريات فيما بينها بناء على مسلمات كل منها، وهذا ما يتضح من خلال الآتي:

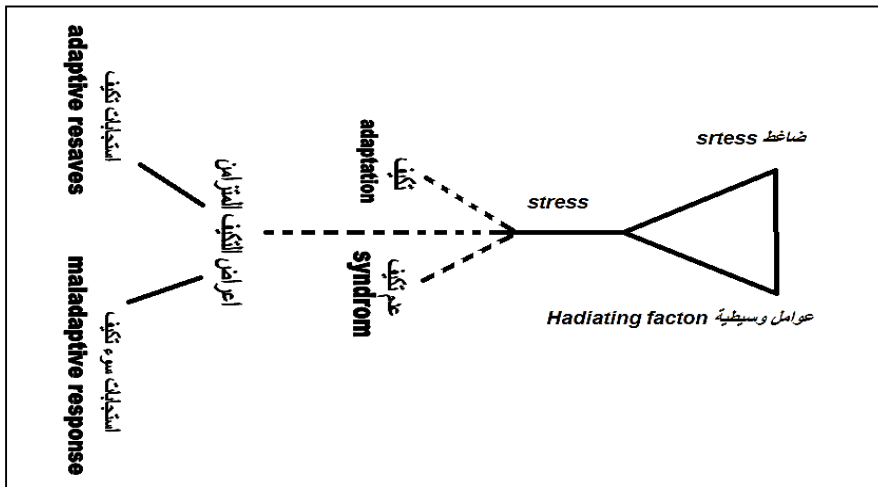
1.9. نظرية هانز سيلبي Hans Selye:

كان "هانز سيلبي" بحكم تخصصه كطبيب متأثر بتفسير الضغوط تفسيراً فيزيولوجياً، حيث انطلقت نظريته من مسلمة ترى أن الضغوط متغير غير مستقل، وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويضعه على أساس استجاباته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج، وحدد سيلبي ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغوط وأطلق عليها "أعراض التكيف العامة" وهي:

أ. **مرحلة الفرع:** وفيها يظهر الجسم تغيرات واستجابات تتميز بدرجة التعرض المبدئي للضاغط ونتيجة لهاته التغيرات تقل مقاومة الجسم وقد تحدث الوفاة، عندها تنهار مقاومة الجسم ويكون الضاغط شديداً.

ب. **مرحلة المقاومة:** وتحدث عندما يكون التعرض للضاغط متوازماً مع التكيف فتختفي التغيرات التي ظهرت مع الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف.

ج. **مرحلة الإجهاد:** وهي مرحلة تعقب مرحلة المقاومة ويكون فيها الجسم قد تكيف مع الضاغط غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة فقد ينتج عنها أمراض التكيف، ويمكن تلخيص هذه النظرية في الشكل الآتي. (عثمان فاروق، 2001، ص ص. 98-99)



شكل (2) مراحل تشكل الضغوط لدى الفرد

2.9. نظرية سبيليرجر Spielberg:

تعتبر نظرية "سبيليرجر" في القلق مقدمة ضرورية لفهم الضغوط عنده، فقد أقام نظريته على التمييز بين القلق كسمة، والقلق كحالة. فقال إن للقلق شقين، سمة القلق أو القلق العصبي أو المزمن وهو استعداد طبيعي أو اتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية، أما قلق الحالة فهو قلق موضوعي أو موقفي يعتمد على الظروف الضاغطة، وعلى هذا الأساس ربط "سبيليرجر" بين الضغوط وقلق الحالة، واعتبر الضغوط الناتجة ضاغطة مسببا لحالة القلق واستبعد ذلك عن القلق كسمة حيث يكون من سمات شخصية الفرد القلق أصلا.

كما اهتم "سبيليرجر" بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة، ويجب تقييمها على أنها خطيرة أو مهددة، وتصبح سببا لحدوث القلق، كما ميز بين مفهوم الضغوط ومفهوم التهديد من حيث أن الضغوط تشير إلى الاختلاف في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة من الخطر الموضوعي، أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير والتغيير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف، وكان لنظرية "سبيليرجر" قيمة خاصة في فهم طبيعة القلق واستفادت منها الكثير من الدراسات (خليفة وعيسى، 2008، ص ص. 152-153).

3.9. نظرية النسق الفكري موراي (Murray):

اعتبر "موراي" مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومين أساسيين ومتكافئان في تفسير السلوك الإنساني، وأنه من الصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات، وعرف (موراي) الضغط على أنه: خاصية لموضوع بيئي أو شخصي تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، وقد وضع قائمة بأهم الضغوط منها:

- أ. ضغط نقص التأييد الأسري (غياب أحد الوالدين-الانفصال).
- ب. ضغط الأخطار والكوارث.
- ج. ضغط النقص والضياع(الصحة-الممتلكات).
- د. ضغط الاحتجاز والموضوعات الكابحة.
- هـ. ضغط النبذ والإهمال.
- و. ضغط الانتماء والصدقات.

وعرف (موراي) الحاجة على أنها: "صيغة ملائمة أو تكوين فرضي يستند إلى قوة لا يعرف أساسها الفسيولوجي والكيميائي في المخ". (في الرشيد، 1991، ص. 47). وصنف الحاجات الأساسية لدى الفرد طبقا لطريقة التعبير عنها في السلوك إلى مجموعتين:

- المجموعة الأولى (الحاجات الظاهرة): وهي التي تعبر عن نفسها بطريقة مباشرة فورية.

- المجموعة الثانية (الحاجات الكامنة): وهي الحاجات التي تكون مكبوتة، فلا تستطيع أن تعبر عن نفسها بصورة صريحة ومباشرة.

وأعتبر (موراي) أن مفهوم الحاجة (Need) ومفهوم الضغط (stess) مفهومان متكافئان في تفسير السلوك الانساني وبعد الفصل بينهما تحريفا خطيرا، حيث يلتقي كل من الضغط والحاجة في حوار ديناميكي يظهر في مفهوم الثيما (Thema)، والذي يعني به "وحدة السلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الحافز بين الضغط والحاجة"، على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية في السلوك ومفهوم الضغوط يمثل القوى الخارجية التي تعترض الشخص وقد تكون أشياء أو أشخاصا، وميز " (موراي) " بين نوعين من الضغوط هما: (في عثمان، 2001، ص.100).

أ. **ضغط بيتا Beta stress**: ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد.

ب. **ضغط ألفا Alpha stress**: ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالاتها كما هي.

وأوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول وأكد على أن يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، وأطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف المحفز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا، وقد أجريت العديد من الدراسات لاختبار صحة فروض نظرية (موراي)، فوجد كيز Kiz وزملاؤه أن الحرمان من الطعام (حاجة فسيولوجية) أثر على الصحة النفسية لطلبة الجامعة هارفرد الأمريكية حيث أظهروا علامات سوء الصحة النفسية منها -التبدل- الاكتئاب-الانطواء- تشتت الانتباه، كما وجد أن الحاجات ارتبطت بالضغوط النفسية، حيث وجد أن طلبة الجامعة يعانون من ضغوط نفسية عالية، وقد ارتبطت بالحاجة إلى الإنجاز والتحصيل (في الرشيد، 1991، ص.47).

4.9. النظرية التحليلية لفرويد Freud:

طبقاً لوجهة نظر "فرويد" تنطوي ديناميات الشخصية على التفاعلات المتبادلة وعلى الصدام بين الجوانب الثلاثة للشخصية وهي Id وهو الجانب البيولوجي للشخصية، والأنا Ego الجانب السيكولوجي للشخصية، والأنا الأعلى Super Ego ويعكس قيم ومعايير المجتمع، فالهو تحاول دائماً السعي نحو إشباع المحفزات الغريزية ودفاعات الأنا تسد عليها الطريق، وبالتالي لا تسمح لهذه المحفزات والرغبات الغريزية الصادرة من الهو بالإشباع ما دام هذا الإشباع لا يتفق ولا يتماشى مع قيم ومعايير المجتمع ويتم هذا عندما تكون الأنا قوية، ولكن عندما تكون الأنا ضعيفة وتكون كمية الطاقة المستثمرة لديها منخفضة فسرعان ما يقع الفرد فريسة للصراعات والتوترات والتهديدات، ومن ثم لا تستطيع الأنا القيام بوظائفها ولا تستطيع تحقيق التوازن بين مطالب ومحفزات الهو ومتطلبات الواقع الخارجي، وعلى هذا تنتج الضغوط النفسية. وإن الانفعالات السلبية كالقلق والخوف، ما هي إلا امتداد لصراعات وخبرات

ضاغطة ومؤلمة مر بها الفرد في الطفولة، ولذلك فإن المشقة والكدر النفسي (Psychological Distress) التي يعانيها الفرد في حياته الحالية هي امتداد للصعوبات والخبرات الماضية والتي حاول التعامل معها من خلال استخدام ميكانيزمات الدفاع في الطفولة والتي تبدو غير توافقية وغير ملائمة اجتماعياً للمواقف والخبرات المؤلمة حالياً (الوافي، 2007، ص.201).

5.9. نظرية باندورا وسكينر (Bandoura & Skinner):

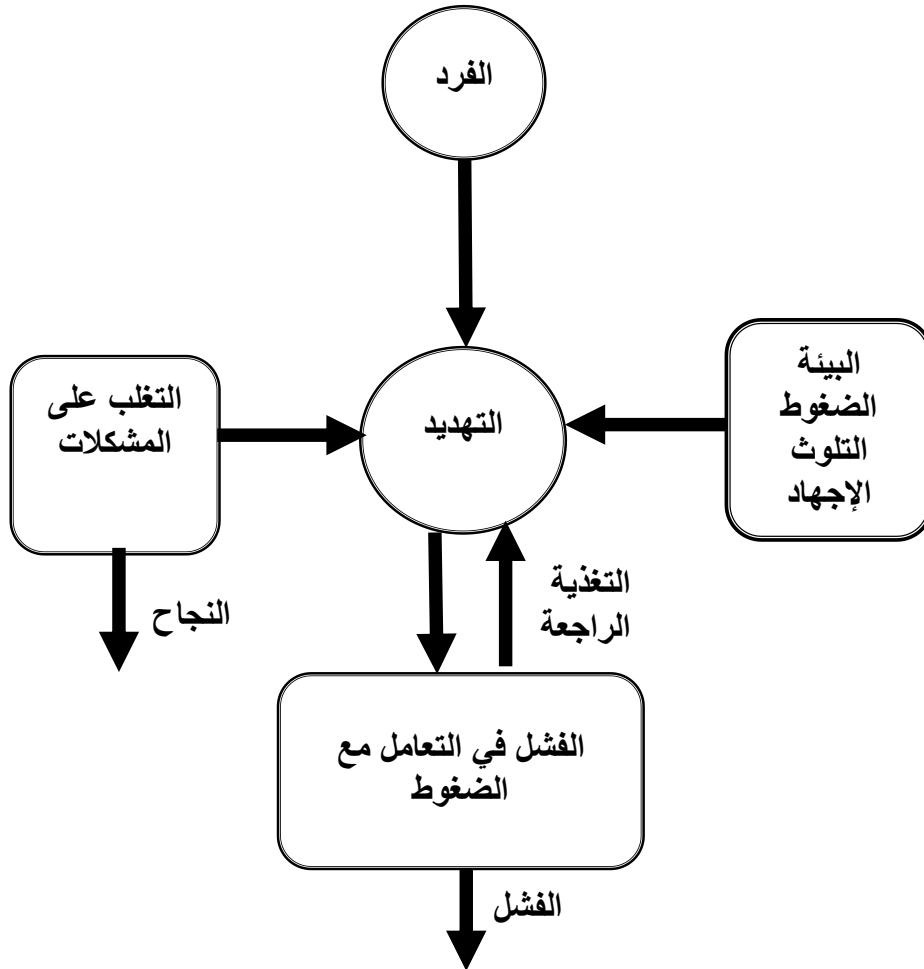
حيث رأى "باندورا" أن هناك علاقة بين السلوك، والشخصية والبيئة باعتبار أن الفرد يتأثر بالبيئة، فالتعلم يحدث من خلال ملاحظة وتقليد سلوك نموذجي معين، فمثلا الوالد الذي يبالغ في الاستجابة للمواقف الضاغطة التي يتعرض لها، يؤثر في ظهور الضغوط لدى الأبناء، كما أن استعمال الآباء لمهارات التحكم في الضغوط غير المناسبة قد يؤثر سلبا على سلوك أبنائهم.

وعلى هذا الأساس فإن النماذج الوالدية تلعب دورا هاما في ظهور الضغوط لدى الأبناء، وأضاف "باندورا" أن مهارات إدارة الضغوط يتم تعلمها مبكرا في الأسرة من خلال الوالدين، ويتم ممارستها وتعزيزها خلال سنوات الدراسة، كما أن قدرة الفرد على التغلب على الأحداث الصدمية والخبرات الضاغطة يتوقف على درجة فعالية الذات في التغلب على الضغوط الاجتماعية للفرد، وعلى إدراكه لقدراته وإمكاناته في التعامل معها، فعندما يدرك الفرد أنه يستطيع مواجهة الأحداث الصعبة فلن يعاني التوتر والقلق، ففعالية الذات تنمو من خلال إدراك الفرد لقدراته الشخصية من خلال الخبرات التي يمر بها في حياته، حيث تساعده على التغلب على المواقف الضاغطة.

أما "سكينر" فقد رأى أن الضغط يعد أحد المكونات الطبيعية في حياة الفرد اليومية فهو ينتج عن تفاعل الفرد مع البيئة إذ لا يستطيع الفرد تجنبه وهناك من يواجهون الضغوط بفعالية لكن حينما تفوق شدة الضغوط قدرتهم على المواجهة فإنهم يشعرون بتأثير تلك الضغوط البيئية عليهم (حسين طه، 2006، ص.67).

6.9. نظرية كوبر (Cooper, 1986):

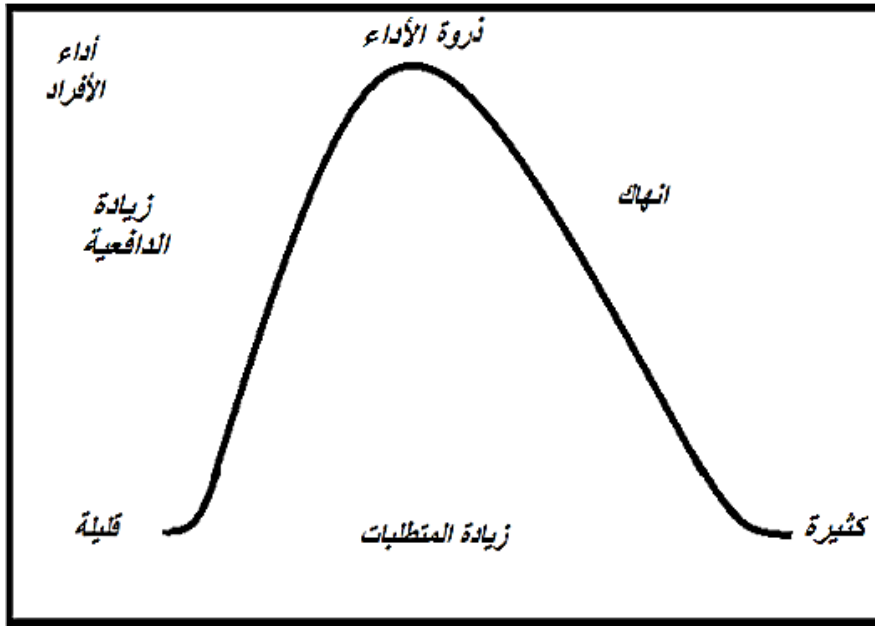
أوضح كوبر أن البيئة تعتبر مصدرا للضغوط على الفرد مما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجاته، أو يشكل خطرا يهدد الفرد وأهدافه في الحياة، فيشعر بحالة الضغط، ويحاول استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف، وإذا لم ينجح في التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترة طويلة فإنها تؤدي إلى بعض الأمراض مثل أمراض القلب والأمراض العقلية، كما تؤدي إلى زيادة القلق والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات ويمكن رصد نظرية كوبر في الشكل التالي (عثمان، 2001، ص.103).



شكل(3): بيئة الفرد كنموذج للضغوط

7.9. نظرية هب (Hebb,1987):

اهتم "هب" بدراسة العلاقة بين الأداء الخاص بدور المدير والمتطلبات الملقاة، على عاتق من ضغوطات العمل، وفي هذه النظرية أكد "هب" أن الأعمال ذات المتطلبات القليلة تؤدي إلى الملل حيث أن الزيادة في المتطلبات تعتبر نوعاً من الحوافز والمنشطات، ولكن هذه المتطلبات لو زادت على قدرة الفرد على الاستجابة لها والتوافق معها فإنها تؤدي إلى مستوى عالٍ من القلق، وبالتالي فإن قدرة الفرد على التركيز تقل، وكذلك قدرته على الأداء بوجه عام، وقد تؤدي الزيادة المستمرة في المتطلبات الزائدة عن قدرات الفرد إلى التعب وفقدان الرغبة في الأداء ككل، وبالتالي تؤدي إلى الإنهاك النفسي وما يتبعه من أعراض كالانطواء والإثارة لأتفه الأسباب، وعدم القدرة على الأداء ويمكن تلخيص هذه النظرية في الشكل الآتي (عثمان فاروق، 2001، ص.104).



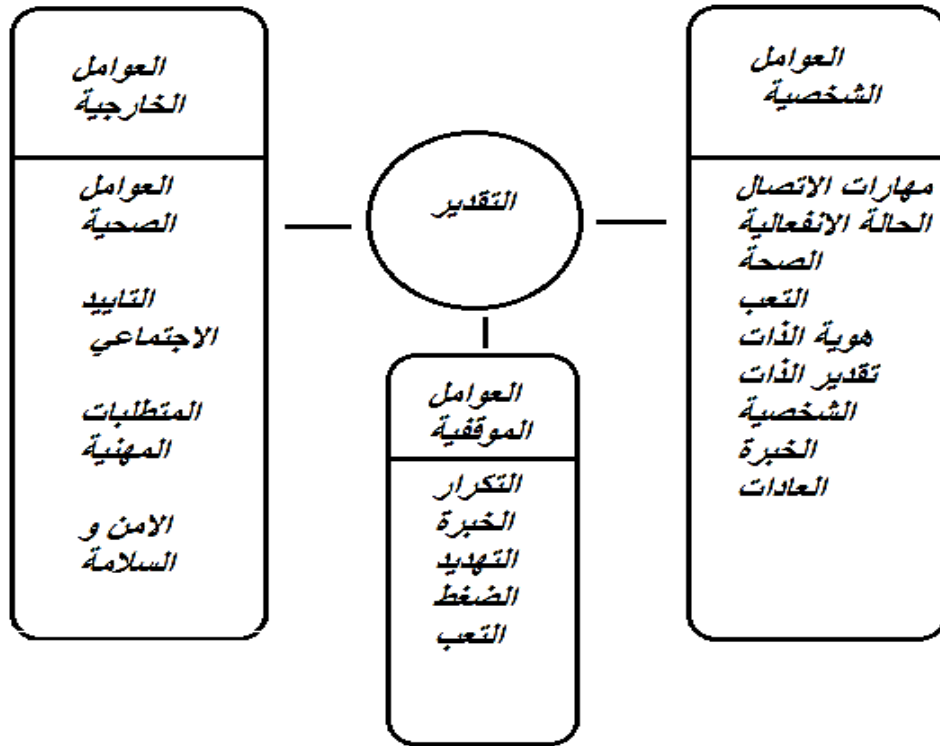
شكل رقم (4) نموذج هب في الضغوط

8.9. نظرية لزاروس (Lazarus, 1970) (التقدير المعرفي) :

ونشأت هذه النظرية نتيجة الاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي، والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث إن تقديره لتهديد الضغوط ليس مجرد إدراك بسيط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه. وتعرف نظرية التقدير المعرفي "الضغوط" (تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات شخصية الفرد)، ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما: (عثمان فاروق، 2001، ص.101).

- المرحلة الأولى: وهي الخاصة بتحديد ومعرفة، أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

المرحلة الثانية: وهي التي يحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف. ويمكن تلخيص هذه النظرية في الشكل الآتي:



شكل (5) العوامل المؤثرة على شخصية الفرد

9.9. نظرية النمط (A) مقابل النمط (B):

وتعتبر هذه النظرية واحدة من أشهر نظريات الضغوط، والصحة على وجه العموم، ظهرت منذ السبعينيات من القرن الماضي، من روادها "ماير فريد مان"، "وراي روزما". فقد لاحظ هذان العالمان، وجود نمطين سلوكيين شديدي الاختلاف بين مرضاهما، ووجدوا هذان العالمان أن النمط السلوكي (A) يؤدي على الأرجح إلى الإصابة بالنوبات القلبية عند الأفراد الذين يتمتعون بصحة جيدة على وجه العموم، أما الأفراد الذين يتسمون بالنمط السلوكي (B) فإن احتمال إصابتهم بأمراض القلب قليلة، ويظهر الجدول الآتي خصائص كل من النمطين السلوكيين (A) و(B). (عبيد، 2008، ص. 123).

جدول (4) خصائص النمطين السلوكيين (A) و (B)

النمط (A)	النمط (B)
يتحرك بسرعة.	يتحرك على مهل.
يأكل بسرعة.	يأكل على مهل.
يتكلم بسرعة.	يتكلم على مهل.

يشعر بنفاذ الصبر بصورة متكررة.	يتمتع بالصبر على الدوام.
عدواني ويحب المنافسة في العمل.	متعاون ويحب العمل الجماعي.
على درجة عالية من الوعي بالوقت.	لا يهتم بالوقت ويتأخر أحيانا.
سهل الغضب أو المضايقة.	لا يغضب.
لديه حافز قوي على الإنجاز.	يشعر بالرضا عن أدائه على وجه العموم.
ينظر إليه على أنه قوي ومؤثر.	ليس محط الأنظار.
لا يشعر بالراحة في فترات الفراغ.	يستمتع بالهدوء والراحة في وقت فراغه.
كثيرا ما يحاول أداء مهام عديدة في وقت واحد.	يؤدي مهمة واحدة كل مرة.

10.9. نظرية ماسلو Maslow:

وضع ماسلو الدوافع والحاجات على شكل هرم متدرج من الحاجات الفسيولوجية، مثل الجوع والعطش ثم تأخذ في الارتفاع نحو حاجات نفسية أعلى، كالحاجة إلى الأمن والحب والتقدير الايجابي وتحقيق الذات، ولا يمكن للفرد إشباع الحاجات العليا التي توجد في قمة الهرم دون إشباع الحاجات الفسيولوجية الأولية التي توجد في قاعدة السلسلة الهرمية، وبذلك توصل ماسلو إلى أن أسباب الضغوط تنشأ نتيجة عدم إشباع الحاجات الفسيولوجية مما يؤدي إلى شعور الفرد بالضغوط والفشل والإحباط، (حسين طه، 2006، ص.66).

11.9. نظرية ميغراث (Megrth):

عرف ميغراث الضغوط بأنها: «سوء توافق واضح بين مطالب الوسط الاجتماعي وامكانيات ردود الفعل الشخصية» (مايكل، 1993، ص.136).

ورأى أن الضغوط هي خلل في التوازن في العلاقة المتبادلة بين الإنسان وبيئته الاجتماعية ولذلك يحدث الضغط فيؤثر في السلوك بوجه عام ويأتي تعبيراً عن سوء التوافق النفسي ويمكن أن يتضح حسن التوافق وسوء التوافق من خلال التفاعل بين جانبيين أساسيين هما:

- أ. مدى الانسجام بين قدرات ومهارات شخص معين مع المطالب المطروحة عليه.
- ب. مدى الإشباع الفعلي للحاجات والتوقعات التي يطمح إليها الفرد.

حيث وجد أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق وأوضح روادها أن الطبقات الاجتماعية في المجتمع تؤثر في التوافق النفسي حيث صاغ أرياب الطبقات الاجتماعية الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي، كما أظهروا ميلا أقل لعلاج المعوقات النفسية في حين قام ذوو الطبقات الاجتماعية العليا بصياغة مشاكلهم بطابع نفسي وأظهروا ميلا أقل لمعالجة المعوقات الفيزيقيّة، إلا أن تأثير أحداث الحياة الضاغطة على الصحة النفسية يكون أكثر بالنسبة لأبناء الطبقة العاملة على أساس نقص الامكانيات وغياب

المساندة الاجتماعية مما يجعلهم في وضع لا يستطيعون فيه التحكم في الأحداث الضاغطة ويجعلهم أكثر قابلية للاضطراب النفسي وعدم التوافق النفسي.

يتبين مما سبق أن هناك تباين في اتجاهات وآراء أصحاب هذه النظريات المتعلقة بالضغوط المهنية، حيث لوحظ أن أصحاب هذه النظريات استمدوا تلك المعطيات المتعلقة بكل نظرية من الواقع الذي أجريت فيه دراساتهم وأبحاثهم ومن النتائج التي توصلوا إليها.

وتبين أن جل هذه المعطيات تكاد تجمع على أن الضغوط المهنية هي استجابات من الأفراد غير محددة تؤثر على صحة الجسم فتؤدي إلى إجهاد نفسي وفسولوجي أي أنها تؤثر على الفرد من جانبين: (جانب جسمي-جانب نفسي)

وهذا ما أكدته نظرية (سيلي)، حيث رأى أن تعرض الفرد للضغوط وعدم قدرته على مواجهتها يؤدي إلى اختلال الوظائف النفسية والفسولوجية مما ينتج عنه أمراض سيكوسوماتية وسوء التوافق النفسي، بينما رأى (سبيليرجر) في نظريته أن هناك علاقة بين الضغوط والقلق واعتبر أن الضغوط مسببة لظهور القلق لدى الفرد نتيجة عدم التوازن بين متطلبات الفرد وبيئته الاجتماعية مما يؤثر في سلوكه، أما (موراي) فأعتبر أن مفهوم الحاجات ومفهوم الضغوط مفهومان أساسيان ومتكافئان في تفسير السلوك الإنساني وأنه من الصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات على أساس أن الحرمان من الحاجات الفسولوجية يؤثر على الصحة النفسية ويؤدي إلى ظهور الضغوط لدى الفرد،

بينما أكد (هب) في نظريته أن هناك علاقة بين الأداء (أداء الفرد في مهنته) والضغوط وأكد على مراعاة قدرات الفرد في أداء مهامه حيث لاحظ أن المتطلبات الزائدة على قدرات الفرد في أداء مهامه تؤدي به إلى التعب وفقدان الرغبة في الأداء وبالتالي إلى الانهك الجسمي والنفسي، أما النظرية المعرفية (لازا روس) فتؤكد على دور المتغيرات المعرفية في فهم الضغوط فالأحداث التي تواجه الفرد في حياته اليومية لا تؤثر، ولكن ما يؤثر عليه هو معنى الحدث بالنسبة إليه، وكيفية ادراكه وتفسيره للحدث، وتقديره لقدراته على مواجهته لهذه الأحداث، أما نظرية النمط (A) مقابل النمط (B) فرأى روادها أن هناك نمطين سلوكيين شديدي الاختلاف بين مرضاهم ووجدوا أن النمط السلوكي (A) يؤدي على الأرجح إلى الإصابة بالنوبات القلبية عند الأفراد الذين يتمتعون بصحة جيدة على وجه العموم أما الأفراد الذين ينتمون إلى النمط السلوكي (B) فإن احتمال إصابتهم بأمراض القلب قليلة

أما الاتجاه السلوكي والاجتماعي حول الضغوط المهنية، فاعتبرا الضغوط مصدرها البيئة وأن هذه الأخيرة هي المصدر الأساسي لها، كما أن أنماط التوافق متعلمة من البيئة، بينما الاتجاه النفسي التحليلي فيرى أن الأنا يتعرض لضغوط قوية من مصادر متعددة داخلية وخارجية وأن الضغوط تنتج من وجود خبرات سابقة لدى الفرد منذ سنوات العمر الأولى.

ويخلص الباحث مما تقدم من طرح حول اتجاهات وأراء اصحاب هذه النظريات، أن البيئة الاجتماعية للفرد تلعب دورا أساسيا في ظهور الضغوط، وأن عدم توافق الفرد مع بيئته المهنية والاجتماعية أي زيادة متطلبات الحياة يؤدي به إلى التعرض المستمر للضغوط، ويجعله عرضة للأمراض السيكوسوماتية.

10. أساليب مواجهة الضغوط المهنية:

سعت العديد من الدراسات إلى إيجاد أساليب لمواجهة الضغوط ومن تلك الأساليب: (عبد الله وهشام، 2001، ص.361).

1.10. أسلوب التوجه النشط نحو الأداء:

وذلك بالتفاعل المباشر مع المشكلة بصورة عقلانية وواقعية ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة والاستفادة من الخبرات السابقة واقتراح البدائل للتعامل مع مصادر الضغوط المهنية، ثم اختيار أفضلها، وأخيرا وضع خطة واقعية لمواجهة المشكلة مع الأخذ بالاعتبار جملة من الخطوات الإجرائية التالية:

- أ. تشخيص الضغوط وتحديد هدفها والهدف من ذلك الحصول على المعلومات الكافية التي تساعد على تفهم أفضل لها، مع تدوين ذلك في تقرير واف دال بالفعل على وجودها.
- ب. تحديد الأهداف من خلال المعلومات المتحصل عليها وصياغتها حسب الأولوية في الاهتمام بها.
- ج. الظروف التي يتم فيها تحقيق كل هدف، قصد دفع الفرد إلى تحقيق التغيير المطلوب في سلوكه.
- د. تحديد وضبط الأسلوب أو الاستراتيجية الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف المحددة.
- هـ. إكساب الفرد المهارات الضرورية لمواجهة ضغوطاته من خلال خطوات حل المشكلة، وهي الشعور. بها وتحديد هدفها ووضع الفروض لتجاوزها ودراستها وصولا إلى الحل البديل.
- و. التتبع والتقييم، ويتم من خلالها اكتساب المعرفة الذاتية ومهارات التغلب على الضغوط العارضة.

2.10. أسلوب الإزالة والتقليل من حدته:

إن إزالة سبب الضغط، أو التخفيف من حدته يعد أسهل وسيلة لتخفيف الضغوط التي يعاني منها الفرد في حياته، ولكنه يعد في نفس الوقت من أصعب الأمور، لما يشمل عليه من تغيرات في حياته الرئيسية، مثل: الانتقال إلى سكن جديد، أو إنهاء إحدى العلاقات الشخصية، أو الرجوع للدراسة، أو تغيير الوظيفة، والعديد من الأفراد يقررون اتخاذ مثل هذه المواقف لإزالة مسببات الضغوط خاصة إذا كانت شديدة. أما إذا كان هناك صعوبة في إزالة سبب الضغوط يمكن التخفيف من حدته ويكون ذلك بالطريقتين التاليتين:

- أ. الإمساك بزمام الحياة الشخصية: ويعني ذلك انه يرتب الفرد التزاماته وفق الأولويات وينفذ ما يقع على رأس القائمة، وإزالة ما يقع في ذيل القائمة وهذا ما يجعل الفرد يقلل من التزاماته.
- ب. الإمساك بزمام الوظيفة: إن ترقية الأفراد داخل المؤسسة التي يعملون بها يجعلهم مطالبون بتسيير أعمال الآخرين دون أن يتلقوا تدريباً أولياً، وهذا ما يجعلهم يقابلون تحديات تواجههم في تأدية عملهم، ولكن للأسف ليس هناك إلى قلة من الأفراد مؤهلين فطرياً لأداء تلك الوظائف على النحو اللائق، دون تدريب جيد أو توجيهات، وعليه فإن الاستعداد والقدرة على أداء المهام تقلل من مسببات الضغوط، وأعباء العمل.

3.10. أسلوب تغيير إدراكنا لسبب الضغوط:

إن تغيير الإدراك لمسببات الضغوط يبدو شديد البساطة، بل هناك من يصرحون بأنهم قادرين على تغيير إدراكهم متى أرادوا، وذلك بمجرد اتخاذ هذا القرار ولكن لو كان الأمر بهذه البساطة لكان كل ما نفعله هو أن نقول لأنفسنا إن هذا الموقف يؤثر علينا تأثيراً سيئاً ولذا سوف ندركه بصورة مختلفة من الآن فصاعد وهكذا نزيل تماماً أي إمكانية للمعاناة من الضغوط.

4.10. أسلوب اكتساب آليات للتكيف وزيادة عددها:

هناك آليات للتكيف، تعمل على تحديد مسببات الضغوط لتخفيف من آثارها علينا، والتكيف يساعد في السيطرة على انفعالاتنا وعواطفنا وردود أفعالنا اتجاه المواقف التي تنطوي على الضغط، والفرد يتمتع بآليات تكيف فطرية تهب إلى العمل فوراً حين نحتاج إليها، كما أنها تتمتع بمستويات متفاوتة من أساليب التكيف المكتسبة، ويتمتع الكثير من البشر بالخيارات والبدائل المتاحة لنا فيما يتعلق بالتحكم في مسار حياتنا، ولذا فهناك العديد من إمكانيات زيادة آليات التكيف التي نتمتع بها بالفعل، بل هناك العديد من إمكانيات اكتساب وتنمية آليات جديدة تماماً، ومن هذه الآليات التي تجعلنا نتكيف مع الضغوط: تهدئة الجسم (الاسترخاء)، التنفس، التخيل، النوم وتهدئة العقل، والتأمل، الإفضاء بالمشكلات للآخرين، النشاط الجسدي، تنظيم الوقت، الحصول على المساعدة وممارسة الرياضة (جرير، 1999، ص. 51).

كما أشار حريم إلى أساليب أخرى لمواجهة الضغوط المهنية تتمثل فيما يلي: (حمادات، 2008، ص. 194).

- أ. تحليل أدوار الأفراد وتوضيحها بحيث يدرك الفرد بوضوح مسؤولياته ومهامه، وسلطاته وما هو مطلوب منه.
- ب. إعادة النظر في تصميم الأعمال بما يساعد على إثرائها من خلال تحسين جوانب العمل الذاتية مثل: توفير المزيد من المسؤولية، والاستقلالية، والاعتراف، وفرص التقدم.
- ج. إيجاد مناخ تنظيمي مؤازر للأفراد من خلال إعادة تصميم الهيكل التنظيمي، والعمليات بما يتيح للأفراد قدراً أكبر من الانفتاح والاتصالات، والمشاركة، واللامركزية.

- د. المؤازرة الاجتماعية من خلال توفير علاقات اجتماعية ايجابية بين الأفراد بحيث يشعر الفرد بأن زملاءه ورؤيسه يؤازرونه، ويقدمون له العون والمساعدة، ويقدرونه، ويشعر بأنه مقبول منهم، وأنهم يساعدونه في حل مشكلاته، وبشركونه في أنشطتهم، مما يبديد شعور الفرد بالعزلة والاعتراب.
- هـ. برامج مساعدة العاملين، وتشتمل على برامج تعليمية وتدريبية، وإرشادية، لمساعدة الأفراد وإقناعهم بوجوب معالجة الضغوط المهنية التي يتعرضون لها.
- و. الإرشاد: ويهدف إلى تحسين صحة وسلامة الموظف عقليا، بحيث يشعر الفرد بارتياح اتجاه نفسه وبشكل صحيح نحو الآخرين، وبأنه قادر على مواجهة متطلبات الحياة.

1.1 طرق قياس الضغوط المهنية:

تعتبر طرق قياس الضغوط وفحصها والتعرف على مستوياتها لدى الفرد أحد الاهتمامات الرئيسية لدى علماء النفس، كما تمثل معرفة قابلية الفرد واستعداده للتعرض للضغوط، الخطوة الرئيسية نحو مواجهة هذه الضغوط وإدارتها، حيث أن القدرة على مواجهة الضغوط والتغلب عليها أو التعايش معها تعتمد على درجة الاستعداد ونمط الشخصية لديه، إضافة إلى شدة الضغوط والتغيرات الحياتية، وكذلك الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة الضغوط، والجدير بالذكر أن هناك طرقًا متعددة لقياس وفحص مستوى الضغوط، منها:

1.1.1 المقاييس الفسيولوجية:

وتعتبر من المقاييس المباشرة التي يتم بواسطتها معرفة مستوى الضغوط لدى الفرد، باستخدام أجهزة ووسائل خاصة لقياس الضغوط فمثلا: لقياس الضغط الدموي لدى الفرد نستعمل جهاز (هوائي، زئبقي، الكتروني) يستعمله الطبيب أما بالنسبة لقياس معدل ضربات القلب في الدقيقة لدى الفرد نستخدم جهاز رسم القلب الكهربائي (ECG)

2.1.1 المؤشرات الكيميائية الحيوية:

بالنسبة للمؤشرات الكيميائية الحيوية التي يتم بها معرفة مستوى الضغوط لدى الفرد وتتم بمعرفة مستوى أو تركيز بعض المواد الكيميائية في الدم عن طريق استخدام ورقة (PH)، وزيادة إفراز الجسم لهذه المواد الكيميائية، مثل مادة (الغلوكوز)، تؤدي إلى زيادة نسبة السكر في الدم أو مادة (الأدرينالين)، تؤدي إلى زيادة التوتر والقلق، أو (الكورونيد)، يؤدي إفرازها في المعدة إلى تفرغ غشاء المعدة.

3.1.1 المقاييس والاختبارات النفسية: التي تضم:

- أ. أساليب التقرير الذاتي: ومنها الاستبيانات أو الاختبارات، المقابلات.
- ب. المقاييس السلوكية: وتظم الملاحظة في المواقف الطبيعية والمصطنعة، الاختبارات الأدائية.
- وسوف نعرض فيما يلي نماذج من أساليب فحص وقياس مستوى الضغوط: (يوسف، 2007، ص. 26)

أولاً: فحص الاستعداد:

إن أول خطوة لمعرفة مستوى الضغوط لدى الفرد، هي فحص مدى استعداده للتعرض لها، وبعد اكتمال هذه الخطوة يستطيع أن يعرف مستوى الضغوط لديه، ومدى تعرضه للآثار السلبية للضغوط، فالإجراء الذي يتخذه الفرد في الموقف يتأثر بمدى استعداده، فتحت الضغط المتزايد قد يحتفظ بهدوئه أو قد يصبح متوتراً جداً، ومن ثم فإن الاستعداد يؤثر في مستوى الضغوط لديه، فالفرد مرتفع النشاط اليومي يكون مستوى الضغوط مرتفع لديه، والفرد الذي ينزعج بسرعة دائماً قد يفضل مستوى منخفضاً من الضغوط، كما أن الاستعداد يمكن أن يؤثر في قابلية التعرض أو احتمال المعاناة من الآثار السلبية للضغوط المتزايدة،

ثانياً: فحص التغيرات الحياتية:

قدم هولمز وراهي (Holmes & Rahe)، مقياسهما لقياس أحداث الحياة الضاغطة الذي أُطلق عليه مقياس "تقدير إعادة التوافق الاجتماعي"، وهو يتكون من (43) حدثاً حياتياً تتباين في مدى ما تثيره من مشقة، بعضها إيجابي والآخر سلبي، ويستخدم إما لقياس التغيرات الحياتية الفعلية التي حدثت للفرد خلال السنة الماضية، أو يستخدم لقياس إدراك الفرد أو تقديره لشدة الأحداث وما تثيره من ضغوط، وإن لم يكن قد تعرض لها من قبل، ويتم بوضع علامة (x) في الفراغ الموجود أمام كل حدث إذا كان قد حدث له خلال 12 شهراً الماضية، أما بالنسبة لتصحيح المقياس فقد فسر الباحثان "هولمز وراهي" درجات مقياس إعادة التوافق الاجتماعي كالتالي:

- 100 إلى 200: تعني هذه الدرجة أن قابلية الفرد للتعرض للضغوط منخفضة
- 201 إلى 240 : تعني هذه الدرجة أن قابلية الفرد للتعرض للضغوط متوسطة
- 250 فأكثر : قابلية تعرض الفرد للضغوط مرتفعة

والملاحظ في عبارات المقياس أنها تحتوي على عدد من الأحداث التي لها علاقة بالضغوط المهنية، حيث بلغت حوالي (9) أحداث، مما يدل على أهمية الضغوط المهنية ومدى تأثيرها على حياة الفرد وصحته الجسمية والنفسية، وقد تبين من دراسات "هولمز وراهي" أن الأفراد الذين حصلوا على (300) درجة، من خلال المقياس السابق خلال السنة الماضية كانوا يفوقون الآخرين الذين حصلوا على درجات أقل من حيث الإصابة بالأمراض والمشكلات الأخرى المرتبطة بالضغوط بضعفين أو ثلاثة أضعاف (هيجان، 1998، ص. 122).

ثالثاً: فحص مستوى الضغوط:

قام الباحث جمعة سيد يوسف بإعداد مقياس يتكون من (32) عبارة لقياس مستوى الضغوط لدى الأفراد من خلال الإجابة على العبارات الموجودة في المقياس، واستخدم أربعة بدائل للإجابة وهي: أبداً (1)، أحياناً (2)، غالباً (3)، دائماً (4)، أما بالنسبة لطريقة تصحيح المقياس فهي كالتالي:

- (32-64): تدل على أن الفرد فعال وناجح في إدارة مستوى الضغوط، ولكنه مطالب باستثارة عدد محدد من الضغوط، من أجل تحقيق التوازن الأمثل بين الضغوط الإيجابية والسلبية.
- (65-95): يواجه الفرد مستوى آمنا من الضغوط ولكن لديه بعض الجوانب في حاجة إلى تحسين.
- (96-128): مستوى الضغوط لدى الفرد مرتفعة وهو بحاجة إلى وضع استراتيجيات جديدة من أجل المساعدة في خفض الضغوط (يوسف، 2007، ص.30).

12. الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

تنشأ الضغوط بسبب تفاعل الأستاذ مع البيئة التي يعيش فيها ويتعايش ويتفاعل معها وما يترتب على ذلك من مطالب وتحديات تتطلب منه الاستجابة لها، وفي الوقت الحاضر ونظرا لكثرة تحديات العصر وزيادة مطالبه أصبحت الضغوط تشكل جزءا من حياة الأفراد والمجتمعات، فلا يكاد مجتمع من المجتمعات يخلو من هذه الضغوط حيث بات من الصعب تفاديها أو تجاهلها، ولا يتوقف تأثير الضغوط على الجوانب الشخصية للأفراد أو البيئة المنزلية فحسب، بل ترافق الأفراد في بيئة العمل وبالتالي تنعكس آثارها سلبيا في العديد من الجوانب العضوية والنفسية وتحد من الأداء ودافعية الانجاز لديهم وفي علاقاتهم مع الآخرين وتكيفهم مع ظروف العمل، مما يسمح من انخفاض الإنتاجية وتدني جودتها وبالتالي انخفاض العائد الاقتصادي للمجتمع، (الصالح والمندري، 2013، ص. 81).

ومهنة التدريس تعد من أكثر مجالات العمل ضغوطا، وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من ميزات ضاغطة، يرجع بعضها إلى شخصية الأستاذ التي تحدد قدرته على التكيف مع التغيرات المشاركة في مجال التعليم، وما ينظم عمله من قرارات ولوائح وقوانين، وقد يرجع البعض الآخر إلى الأسباب البيئية الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها الأستاذ، ولقد أصبح موضوع الضغوط المهنية التي يواجهها الأستاذ، محل اهتمام الباحثين خاصة من جانب العوامل النفسية والبيئية المحيطة به، ومدى تأثيرها على مستوى الأداء ودافعية الإنجاز لديه، وتأثير هذه الأخيرة على فاعلية الأستاذ في التدريس، مما يؤدي إلى نقص في تحصيل التلاميذ داخل القسم.

ونظرا للدور البارز الذي يلعبه الأستاذ في العملية التربوية، فإن من المهم جدا معرفة العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز في مجال التدريس، وما لهذه الضغوط من آثار سلبية على شخصية الأستاذ وأدائه ودافعيته للإنجاز، وعلى العملية التربوية، وهذا ما كشفت عنه بعض الدراسات، حيث أن الأساتذة يتعرضون أكثر من غيرهم للضغوط المهنية بسبب ما تتسم به مهنتهم من غموض الدور، وكثرة المطالب المتعارضة، واستمرارية التعرض للمواقف الضاغطة، مما يؤدي إلى عدم الرضا المهني وضعف مستوى الأداء، وعجزهم عن الابتكار داخل القسم، وضعف الدافعية للإنجاز لديهم.

خلاصة:

يتضح مما سبق أن موضوع الضغوط المهنية لدى الأساتذة مسألة مهمة وجديرة بالدراسة والبحث نظرا لأهميتها في العملية التربوية، وما ينتج عنها من تأثير على أداء الأستاذ وتحصيل التلاميذ، وتعتبر الضغوط المهنية لدى الأساتذة مؤشر من مؤشرات اختلال النظام التربوي في أي دولة، على أساس أن الأستاذ هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو همزة الوصل بين المنهاج والتلميذ، ولذا يجب الاهتمام به نفسيا وجسميا واجتماعيا، حتى يوفر له الجو الملائم لتقديم رسالته على أحسن وجه وتخفف عنه من وطأة الضغوط المهنية، وعموما فإن عمل الأستاذ في جو مليء بالضغوط المهنية يؤثر على أدائه الوظيفي وتوافقه النفسي، وكذا دافعيته للإنجاز على أساس أن هذه الأخيرة هي المتأثر المباشر بالضغوط المهنية، وهذا ما سوف يتناول في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: التوافق النفسي

تمهيد

1. مفهوم التوافق النفسي.
2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم التوافق النفسي.
3. أهمية التوافق النفسي.
4. العوامل المؤثرة في التوافق النفسي.
5. مجالات التوافق النفسي.
6. أنواع التوافق النفسي.
7. معايير التوافق النفسي.
8. النظريات المفسرة للتوافق النفسي.
9. قياس التوافق النفسي.
10. علاقة الضغوط المهنية بالتوافق النفسي.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر موضوع التوافق النفسي جوهر العملية النفسية، وأساس علم الصحة النفسية، فهو عملية ديناميكية مستمرة، يهدف بها الفرد إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً مع نفسه من جهة، وبينه وبين البيئة من جهة أخرى حتى يحدث التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، وهذا التوازن يتضمن اشباع حاجاته وتحقيق مطالب البيئة، والفرد المتوافق نفسياً هو الذي يحقق حاجاته ومتطلباته المادية والنفسية ضمن الإطار الثقافي الذي ينتمي إليه وبين شروط البيئة وضغوطها.

ويرجع الاهتمام بدراسة التوافق النفسي لدوره البارز في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي، والمجال الأكاديمي، وحتى المجال المهني، حيث يعد التوافق النفسي عاملاً مهماً في توجيه سلوك الأستاذ وتعديله ومؤشراً أساسياً في عملية الصحة النفسية لدى الأستاذ من أجل تحقيق ذاته واستقرارها لما يشعر به من خلال ما ينجزه من أعمال، وما يتحقق من أهداف تربوية يجعله أكثر أمناً ومحباً لمهنته مما ينعكس إيجاباً على تحصيل التلاميذ، وتطور النظام التربوي، وهذا ما سوف يتعرف عنه في هذا الفصل.

1. مفهوم التوافق النفسي Adjustment:

أ. المعنى اللغوي:

ورد في المعجم الوسيط أن التوافق يعني في الفلسفة: هو أن يسلك الفرد مسلك الجماعة ويتجنب الانحراف في السلوك (أنيس، 1973، ص.1047).

وتعني كلمة توافق: الوفاق والتوافق أي الاتفاق، وفق لشبيء ما-لاءمه، وقد وافقه موافقة وانفق معه (الأنصاري، 1997، ص.382).

وأشار (حطاب)، إلى أن أصل كلمة التوافق (Adjustment) تعود إلى نظرية (تشارلز دارون) المعروفة بنظرية الارتقاء، إذ أن مفهوم التوافق مستمد في الأصل من علم الأحياء أو البيولوجيا، وكان المصطلح المستخدم هو التلاؤم (حطاب، 2007، ص.61).

ومما سبق فإن معنى (التوافق) لغوياً يعني: التلاؤم، التطابق، التقارب، اجتماع الكلمة، أي الرضا بالواقع الذي تفرضه البيئة التي ينتمي إليها الفرد.

ب. المعنى الاصطلاحي:

تعددت التعاريف التي تناولت مصطلح التوافق النفسي، وذلك حسب اتجاهات العلماء والباحثين، فمنهم من اهتم بالجانب النفسي للفرد، ومنهم من ركز على الجانب الاجتماعي، والآخر اتجه اتجاه تكاملي بين الجانب النفسي والجانب الاجتماعي، وعليه سوف تستعرض مجموعة من التعريفات كالتالي:

- «مجموعة عمليات نفسية تساعد الفرد على التغلب على متطلبات الحياة والضغط المتعددة» (R. Lazarus, 1969, P.17).
- «عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية بالتغير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته» (زهران، 1997، ص.47).
- «عملية اشباع لحاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح، لتخفيف التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة» (الشاذلي، 2001، ص.88).
- «عملية ديناميكية يقوم بها الفرد بصفة مستمرة في محاولة لتحقيق التوافق بينه وبين ذاته أولاً ثم بينه وبين البيئة التي يعيش فيها» (الكحيمي، 2003، ص.84).
- «علاقة انسجام بالبيئة يكون فيها الفرد قادراً على الحصول على كفايته من غالبية الحاجات، ومقابلة متطلباته سواء كانت طبيعية أو اجتماعية» (عبد الله، 2003، ص.490).
- «الاعتدال في الاشباع العام للفرد وليس اشباع دافع واحد شديد وعاجل على أساس دافع آخر، دون الاهتمام بالآخرين» (حشمت وباهي، 2006، ص.42).
- «تكيف الفرد ببيئته الاجتماعية في مجال حياته مع الآخرين التي ترجع لعلاقته بأسرته ومجتمعه ومعايير الاقتصادية والسياسية والخلقية» (بن إسماعيل، 2007، ص.18).
- من التعاريف السابقة للتوافق النفسي يمكن القول أن هناك ثلاثة اتجاهات: الاتجاه النفسي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه التكاملي، ورأى أصحابه أن التوافق النفسي يتحقق بإشباع الفرد لحاجاته ودوافعه، حتى يصل إلى التقليل من التوتر الذي يعاني منه، وركز أنصار هذا الاتجاه على الفرد في حد ذاته، وأهملوا الجانب الاجتماعي والبيئة التي ينتمي إليها، أما أصحاب الاتجاه الاجتماعي فرأوا أن التوافق النفسي هو مساندة المجتمع على أساس أن التوافق النفسي عملية اجتماعية، تتحدد بالرجوع إلى النماذج والمعايير الاجتماعية، حيث كلما اقترب الفرد من هذه النماذج والمعايير الاجتماعية، واستطاع مسايرتها كان أكثر تحقيقاً للتوافق النفسي.
- بينما رأى أنصار الاتجاه التكاملي (النفسي والاجتماعي)، أن التوافق النفسي هو عملية مركبة من جزأين هما: الفرد بدوافعه وحاجاته والبيئة المحيطة بأبعاده المختلفة الاجتماعية والثقافية، ولا يتحقق التوافق النفسي حسب رأيهم إلا بتكامل وتفاعل الفرد مع محيطه، وعليه يمكن القول أن الاتجاه التكاملي الذي يجمع بين الفرد بدوافعه وحاجاته وبيئته الاجتماعية هو الاتجاه الموضوعي لعملية التوافق النفسي لأن الفرد لا يستطيع أن يعيش بمفرده، وبمعزل عن المجتمع فهو يؤثر ويتأثر، على أساس أن الفرد بطبيعته اجتماعي كما رأى ابن خلدون، فهو مطالب بالانسجام ولو بالحد الأدنى من أجل المواصلة والاستمرارية في الحياة، بعيداً عن الشذوذ عن بقية أفراد مجتمعه، وهذا يجنبه التوترات والصراعات الداخلية في ذاته والخارجية في المجتمع المحيط به، والشعور بالأمن واشباع حاجاته والقبول من الآخرين، ومنه فإن التوافق النفسي: هو عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها الفرد لبلوغ حاجاته وتحقيق دوافعه الداخلية

والخارجية، من أجل تحقيق التوازن بين ذاته من جهة، وبين القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها من جهة أخرى.

2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم التوافق النفسي:

بعد التعرض لمفهوم التوافق النفسي، تجدر الإشارة إلى التمييز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به مثل: التكيف، الصحة النفسية لأنه يصعب التمييز بينهما، نظرا للتشابه الكبير بين هذين المفهومين والتوافق، وذلك على النحو الآتي:

1.2. التوافق (Adjustment) والتكيف (Adaptation):

هناك تباين بين آراء الباحثين في تحديد مفهومي التكيف والتوافق، فمنهم من اعتبرهما مفهوما واحدة أي مصطلح التوافق مرادف لمصطلح التكيف، والبعض الآخر أشار لوجود فرق بين المفهومين، حيث رأى (مرحاب) أن مفهومي التكيف والتوافق يستخدمان كمترادفين، وقد يأتي التكيف للدلالة على الخطوات المؤدية للتوافق، (مرحاب، 1989، ص.3)، بينما أشار (الخطيب) أن مصطلح التوافق ومصطلح التكيف لهما نفس المعنى فكلاهما يدل على محاولات الفرد للتواءم والانسجام مع الذات من جهة والبيئة من جهة أخرى (جواد، 2004، ص.148)

بينما فرق (كارل جرسون) بين مصطلح التوافق ومصطلح التكيف، ذلك أن التكيف يعني عند البيولوجيين: تغيير في بناء الكائن الحي، أو وظيفة تجعله قادرا على البقاء واستمرار نوعه، وعندما ينجح الكائن الحي في تكيفه عندئذ يمكن القول بأنه متوافق، وإذا فشل فإنه سيئ التوافق (عوض، 1996، ص.12). أما عبد الله مجدي (1996، ص.229) فقد فرق أيضا بين المفهومين، حيث رأى أن التوافق أشمل من التكيف، فالتوافق ليس مجرد تكيف الفرد مع متغيرات البيئة، ولكن قد يجعل الفرد يغير من ظروف بيئته لتلائمه وذلك من خلال إعادة تنظيم الخبرة الشخصية، أو من خلال إعادة تنظيم عناصر البيئة.

ومن خلال آراء الباحثين في تحديد مفهومي التوافق والتكيف، يتفق الباحث مع الاتجاه الذي يفرق بين المفهومين، على أساس، أن التوافق له بعد نفسي أكثر فهو يتضمن الجوانب النفسية والاجتماعية ويقتصر على الإنسان فقط، بينما التكيف يتعلق بالجانب البيئي لحياة الإنسان، فالإنسان يتكيف مع البيئة التي يعيش فيها سواء كانت البيئة فيزيقية أو اجتماعية، فيعدل من سلوكه لتحدث عملية التكيف والتكيف يشمل الإنسان والحيوان معا.

2.2. التوافق (Adjustment) والصحة النفسية (Mental Health):

بعد الاطلاع على الأدب السيكولوجي لمفهوم التوافق النفسي والصحة النفسية، تبين أن هناك تشابه كبير بين المفهومين ويصل إلى حد الترادف، فالفرد الذي يتمتع بتوافق جيد مع ذاته وبيئته الاجتماعية يعد دليلا على تمتعه بصحة نفسية جيدة، فهناك باحثون استخدموا مقياس التوافق النفسي

لقياس الصحة النفسية، وأحيانا استخدموا مقياس الصحة النفسية لقياس التوافق النفسي، (عبد اللطيف، 1990، ص.83)، وفي نفس السياق رأى زهران (2001، ص.27) أن الصحة النفسية هي التوافق النفسي، وعرفها بأنها: عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن اشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة، وأن نجاح الفرد في عملية التوافق النفسي يؤدي إلى حالة التوافق النفسي الذي يعتبر جوهر الصحة النفسية.

مما سبق يتضح أن هناك تشابه إلى حد ما بين مفهومي التوافق والصحة النفسية، باعتبار أن التوافق يدل على الصحة النفسية، إذا كان سلوك الفرد سوي ويتفق مع معايير وقيم المجتمع، ويدل أيضا على ضعف الصحة النفسية، إذا كان سلوكه غير سوي ولا يتفق مع قيم ومعايير المجتمع.

3. أهمية التوافق النفسي:

تتجلى أهمية التوافق النفسي في مجموعة من الميادين أهمها ما يلي:

1.3. ميدان علم النفس:

يعتبر التوافق النفسي من بين أهم محاور ومواضيع علم النفس حيث يلاحظ أن الكثير من الدراسات تنصب على هذا الموضوع، ويظهر ذلك جليا وبوضوح في الكثير من تعريفات علم النفس في حد ذاته: علم النفس "هو دراسة توافق الفرد أو عدم توافقه بمتطلبات مواقف الحياة التي تملئها عليه طبيعته الإنسانية الشخصية استجابة للمواقف" (عبد الله مجدي، 1996، ص.25). فعلم النفس يدرس مدى توافق الفرد مع متطلباته الذاتية والاجتماعية، والتغيير المستمر للمواقف، كما يدرس طرق الوصول إلى التوافق وطبيعة العمليات التي يقوم بها من أجل التوافق كما قال في هذا الصدد الدسوقي أن التوافق النفسي ليس فقط موضوع دراسة فرع من علم النفس بل أنه الحياة كلها، وكل لحظة منها بالنسبة للفرد كهدف ووسيلة للتكيف (دسوقي، 1974، ص.28).

2.3. ميدان الصحة النفسية:

بما أن التوافق هو أساس الصحة النفسية، فتفسيرها يقف على طريقة الفرد في تحقيق التوافق مع ذاته وبيئته، وعلى طريقة تفكيره وعلاقته بالآخرين، كما يعتبر التوافق النفسي آلية لخفض التوتر الذي قد يعاني منه الفرد جزاء فقدان التوازن أو عدم مواعته بين احتياجاته الداخلية وضغوط المجتمع والبيئة الخارجية، أي أن التوافق النفسي يحقق خلق الفرد من الصراعات النفسية وبالتالي المحافظة على الصحة النفسية (زهران، 1980، ص.9).

3.3. ميدان علوم التربية:

فالتربية كما عرفها العلماء هي " كل ما يتعلمه الفرد من نفسه، أو غيره بقصد أو بدون قصد، من أجل الوصول إلى درجة الكمال التي تمكنه من التكيف مع ذاته وبيئته التي يعيش فيها" (العمامرة، 2000،

ص.11). ولذلك فنجاح الفرد في حياته يستدعي تحقيق توافقه النفسي، إذ يعدّ مؤشراً إيجابياً للإنجاز، ودافعا قويا يدفع الفرد إلى زيادة رغبته وإقباله على العمل وعلى إقامة علاقة طيبة مع الزملاء والآخرين.

أما بالنسبة للأفراد الذين لم يحققوا التوافق النفسي الجيد أو ذوي التوافق السيئ يعانون من التوتر والضيق النفسي الذي يدفعهم إلى التعبير باستجابات متعددة كالخوف، التردد، القلق التلعثم، عدم الثقة بالنفس، الميول إلى الانسحاب، السلوكيات العدوانية، التوقع حول الذات مما ينعكس عليهم سلبا في حياتهم وفي علاقاتهم مع الآخرين. (الشاذلي، 2001 ج، ص.58).

4.3. ميدان التوجيه التربوي:

يعدّ التوجيه التربوي أحد الوسائل الهامة لمساعدة الأفراد في حياتهم المدرسية حيث عرفه أحمد وزيدان (1986، ص.58) على أنه "مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكانياته الذاتية وقدراته ومهاراته واستعداداته وميوله، وأن يستغل إمكانيات بيئته، ويختار الطرق المحققة لذلك بحكمة وتعقل، فيتمكّن من تحقيق توافقه مع نفسه ومجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته".

مما سبق تتضح الميادين التي تتجلى فيها أهمية التوافق النفسي حيث يعتبر التوافق النفسي من بين أهمّ المحاور التي يتناولها علم النفس نظرا للدراسات التي لقيها في هذا المجال وتظهر أيضا أهميته في الصّحة النفسية حيث يعتبر من بين أسسها، فبدونه يعجز الفرد على تحقيق الصّحة النفسية، كما تظهر أهمية التوافق النفسي في ميدان التربية من خلال الدراسة التي أقيمت لهذا الموضوع من منظور تربوي فبدونه يصعب على الأستاذ والتلميذ التقدم في المجال التعليمي والتربوي، كما يظهر التوافق النفسي في ميدان التوجيه التربوي وغير ذلك من المجالات.

4. العوامل المؤثرة في التوافق النفسي:

إن أيّ تغيير في البيئة المحيطة بالفرد ينبغي على الفرد أن يقوم بتعديل سلوكه ليتوافق مع ما هو موجود في البيئة المحيطة به، كما عليه أن يجد طرقا جديدة لتلبية رغباته تبعا لأيّ تغيير في الظروف المحيطة به، فالتوافق النفسي يضمن المرونة في مواجهة الظروف البيئية، وهناك عدّة عوامل تؤثر في عملية التوافق النفسي منها:

1.4. التنشئة الاجتماعية:

تظهر أهمية التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة خاصة، باعتبارها مرحلة تعلم اللغة عند الطفل، وكذا بداية النمو العقلي والخلقي لديه، وتكوين أساسيات الشخصية، ومن خلال الأبحاث والدراسات تبين أن هناك بيئتان أساسيتان لهما الدور في عملية التوافق النفسي لدى الطفل. هما: (كفافي، 1997، ص.37)

أولاً: الأسرة: وتعتبر النواة الأولى في تكوين شخصية الطفل المتوازن، من خلال الدور الإيجابي الذي يلعبه الأولياء في عملية تربية الأبناء، وكذا التوافق الأسري بين الأب والأم وقبول الوالدين لأولادهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات الأسرية، مما ينعكس إيجاباً على شخصية أبنائهم وتوافقهم النفسي، وقد يكون لهادور في سوء التوافق النفسي لدى الأبناء من خلال العلاقات المضطربة بين الوالدين، والصراعات الأسرية بين الأزواج، والتركيز على العقاب، والمعاملة السلبية للأبناء، وعدم إشراكهم في اتخاذ القرارات الأسرية.

ثانياً: المدرسة: وتعتبر الأسرة الثانية للطفل في عمليتي التربية والتعليم، حيث تقوم بدور كبير في تنمية شخصيات التلاميذ، من خلال تزويدهم بالمهارات والاتجاهات، التي تعكس ثقافة المجتمع، وتمكنهم من مواجهة الحياة، والدور الأساسي الذي يلعبه كذلك الطاقم الإداري والتربوي من خلال عمليتي التوجيه والإرشاد داخل المدرسة، في توجيه سلوكات التلاميذ، وحمايتهم من الغزو الفكري والديني وحتى العقائدي، مما ينعكس إيجاباً على شخصيات التلاميذ، ويجعلهم أكثر توافقاً نفسياً مع أنفسهم ومجتمعهم.

2.4. العوامل الفسيولوجية:

وهي كل ما يحمله الفرد منذ تكوينه، وما ينشأ من عوامل وراثية ومنها: (عقيلان، 2002، ص. 24)

أ. العوامل الجسمية: إن تقبل الفرد مظاهره الجسدية أمر مهم في توافقه النفسي، فقد يشعر بالنقص عندما لا تتناسب أوصاف جسمه مع معايير ثقافة مجتمعه، مما ينعكس سلباً على علاقته مع أفراد مجتمعه، ويجعله أكثر حياداً وانطواءً عنهم، وبالتالي نظرته لنفسه تتغير.

ب. العوامل الصحية: بما أن عملية التوافق النفسي تحتاج لتمتع الفرد بقدر مناسب من الصحة الجسمية، التي تمكنه من مواجهة متطلبات الحياة، والقيام بواجباته الأسرية والاجتماعية، وتجعله أكثر قدرة على مواجهة ضغوط الحياة اليومية، أما إذا كانت صحته الجسمية متدهورة، ومضطربة، فهذا يجعله أكثر توتراً وقلقاً على ذاته وأسرته مما ينعكس سلباً على توافقه النفسي.

ج. عامل النضج: إن النضج المبكر والطبيعي يمكن الفرد من المشاركة في النشاطات الاجتماعية، والنضج يعطي مكانة وقوة بين أفراد المجتمع، ويمكن الفرد من تحمل مسؤولياته، ويترك لديه صورة إيجابية عن الذات، أما المتأخر في النضج فيعاني الضغوط ويجعله أقل توافقاً نفسياً من غيره. (مقبل، 2010، ص. 29).

3.4. العوامل الاقتصادية:

من خلال نتائج الأبحاث والدراسات التي توصل إليها كل من مرسي وعوده تبين أن نقص المال وعدم توفر الإمكانيات المادية لدى الفرد، يعتبر عائقاً يمنع كثيراً من الأفراد من تحقيق أهدافهم في الحياة، ويسبب لهم الشعور بالإحباط، فالفقر يعتبر عائقاً لمنع إشباع الحاجات الأساسية ويسبب الألم وسوء التوافق النفسي لديهم، (مرسي وعوده، 1986، ص. 125-123).

وتعتبر العوامل الاقتصادية من أبرز العوامل المؤثرة في التوافق النفسي لدى بعض الأفراد، من خلال عدم التوازن بين كثرة متطلبات الحياة اليومية، ودخل الفرد الشهري، مما يجعله أكثر عرضة للضغوط النفسية، وأكثر توترا من غيره بسبب عدم قدرته على تحقيق هذا التوازن في بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها.

4.4. إشباع الحاجات الأولية:

تعتبر ذات وظيفة حيوية تعمل على بقاء الفرد، حيث ترتبط بالتكوين الفسيولوجي له، مثل الحاجة إلى الطعام والماء والمسكن والجنس، وهذه الحاجات إشباعها ضروري للحياة، حيث إنّ مستوى إشباع هذه الحاجات مؤشّر لعملية التوافق النفسي فإذا لم تشبع فإنّ الفرد يعاني من التوتر، وكلما زاد التوتر يقلّ التوازن الانفعالي وبالتالي تضعف قدرة الفرد على الوصول إلى التوافق النفسي (حمدي، 2011، ص.33).

5.4. إشباع الحاجات الثانوية:

وهي التي يكتسبها الفرد ويتعلّمها من البيئة وتتأثر بنوعية التنشئة الاجتماعية كما أنّها تنظّم إشباع الحاجات البيولوجية وتضبطها، مثل الحاجة إلى الأمن والاستقرار، والنجاح والمحبة وهذه الحاجات النفسية ضرورية للفرد ليكتمل توازنه ونضجه النفسي حيث يضلّ مدفوعا بها إلى أن يشبعها، فهي تولّد لديه حالة من التوتر النفسي تدفعه إلى محاولة إشباعها حيث هي حاجات ملحة ذات استمرارية وتواصل (منصور سامي، 2006، ص.42).

6.4. التقبّل والرّضا عن الذات:

تعتبر من أهمّ العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد، فالرّضا عن الذات يكون دافعا للفرد اتّجاه العمل والتّوافق مع الآخرين، والانجاز في مجالات تتفق مع قدراته ومقاديره، والفرد الذي لا يتقبّل نفسه والذي لا يشعر بالرّضا يكون معرّضا للمواقف المحبّطة ويشعر خلالها بالفشل وعدم التوافق النفسي والاجتماعي ويدفعه ذلك إلى الانطواء أو العدوان (عطية، 2001، ص.30).

7.4. التّكيف مع المجتمع ومسايرة قيمه ومعاييرها:

المسايرة هي الانصياع أو المجارة وميل غير مقصود غالبا لتقبّل أفكار اجتماعية معينة ومعاييرها، والمسايرة قد تكون مطلوبة في مواقف معينة، ولكن قد تتضمن البيئة الاجتماعية بعض المعايير الفاسدة والمبادئ الخاطئة حيث لا تكون مسايرتها علامة على التوافق، ويكون التوافق عن طريق محاولة تغيير البيئة أو عدم مسايرتها، ويسمّى ذلك بالمغايرة وهي تشير إلى السلوك الذي يتناقض مع معايير الجماعة ويخالفها (مطر، 2009، ص.38).

8.4. تحقيق الصّحة النفسيّة:

إنّ الإنسان يتعرّض لضغوط وصراعات داخلية وخارجية وعليه مواجهة الرغبات والدوافع الشخصية المتعارضة مع البيئة المحيطة به من أجل استمرار التوازن النفسي لديه أي تحقيق التوافق الايجابي، وفي هذا رأى بعض علماء النفس أن الفرد المتوافق هو الذي يتمتع بالصّحة النفسيّة، حيث أن الصّحة النفسيّة هي محصّلة انجاز عملية التوافق (حمدي، 2011، ص.34).

5. مجالات التوافق النفسي:

هناك مجالات مختلفة للتوافق النفسي حيث تظهر في قدرة الفرد على أن يتوافق توافقاً سليماً وأن يتلاءم مع بيئته الاجتماعية أو حياته الشخصية أو حتى مع ذاته، ولهذا لا يمكن أن يتحقق بشكل مطلق في مختلف جوانب حياة الإنسان، بل إنّه يتجسّد في مجالات عدّة منها ما يلي:

1.5. التوافق الأسري:

يتضمّن السّعادة الأسرية والاستقرار الأسري والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة وسلامة العلاقة بين الوالدين والتمتع بقضاء وقت الفراغ وسيادة الحبّ بينهم (الشاذلي، 2001 ج، ص.63)، وتقوم العلاقات الأسرية بين الأفراد المتوافقين داخل الأسرة على الحبّ والاحترام والتعاون وهذه العلاقات تكون على ثلاثة محاور علاقة الزوجين فيما بينهما، وعلاقة كل منهما مع الأبناء، والأبناء فيما بينهم (عبد الخالق، 2001 ص.61).

ويتضمّن التوافق الأسري السّعادة الأسرية والتي تتمثّل في الاستقرار والتّماسك الأسري والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة وسلامة العلاقة بين كلّ أفراد الأسرة، حيث تسود المحبّة والثقة والاحترام المتبادل ويمتدّ التوافق الأسري ليشمل العلاقة مع الأقارب وحل المشكلات الأسرية، (عبد الغني وصبره، 2004 ص.130).

ومن هنا فالتوافق الأسري هو الشّعور بالأمان والرّاحة النفسيّة داخل الأسرة وتبادل المشاعر الطّيبة والايجابيات في العلاقات والمعاملة بين أفراد الأسرة، وهو يشمل مفهوم التّعاون والمساعدة والتّضامن فيما بين أفراد الأسرة، كما أنّه يتعدّى ذلك إلى سلامة العلاقة الأسرية مع الأقارب.

2.5. التوافق الدراسي:

يقصد به حسب اركوف (1968) قدرة التلميذ على تكوين علاقات طيبة مع مدرّسه وزملائه في الدّراسة، ويظهر ذلك من خلال العملية الدينامية التي يقوم بها التلميذ لاستيعاب المواد الدّراسية والنّجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدّراسية بما فيها من أساتذة وزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي والمواد الدّراسية وكذلك الوقت (وقت الدّراسة والفراغ...) (أحمد فهمي، 1970، ص.98).

ويمكن التعرف على التوافق المدرسي للتلميذ حسب يونج مان (1979) من خلال سلوكه المنتبه الهادئ والنشاط في التفاعل داخل حجرة الدراسة، والمواظبة والمحافظة على النظام والتحدث مع الآخرين أثناء شرح الدرس والعلاقة الطيبة مع التلاميذ والمدرسين، (غندور، 1992، ص.201).

كما يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها، والتوائم بين المعلم والتلميذ، بما يهيئ للأخير ظروفًا أفضل للنمو السوي معرفيًا وانفعاليًا واجتماعيًا، مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب، هذا فضلًا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض التلاميذ (عبد الخالق، 2001، ص.61).

وبناء على ما سبق، يستنتج أنّ التوافق المدرسي هو التكيف والتوافق داخل البيئة المدرسية بما تشمل من أساتذة وزملاء وإداريين والشعور بالحبّ اتجاه الزملاء والأساتذة، والاستمتاع بمصاحبتهم ومساعدتهم، وقدرته على العمل والتّحصيل الجيّد.

3.5. التوافق العقلي:

يتكوّن من جملة من العناصر حيث يؤدي كل عنصر دوره كاملاً ومتعاوناً مع العناصر الأخرى وهي الإدراك الحسي، والتّعليم والتّفكير والذكاء والاستعدادات. واستغلال الإمكانيات المادية إلى أقصى الحدود الممكنة، وتحصيل أكبر قدر ممكن من المعرفة والثّقافة العامّة وعادات التّفكير الواضح ونمو الثّقة وسلامة التّعبير عن النّفس وتنمية الابتكار (زهرا، 2001، ص.56).

إذن التوافق العقلي يتحدّد بتحقيق التّوازن والانسجام بين العمليات العقلية وإمكانات الفرد في التّحصيل الفكري والثّقافي، ممّا يوفّر القدرة على التّعبير وتنمية الابتكار خلال مراحل النمو العقلي المعرفي.

4.5. التوافق الجسمي(الصحي):

ويظهر ذلك في تمتّع الفرد بصحة جيّدة خالية من الأمراض مع تقبّله لمظهره الخارجي والرّضا عنه والخلو من المشاكل العضوية المختلفة، والشّعور بالارتياح النفسي اتجاه قدراته وإمكاناته وتمتّعه بحواس سليمة، وميله إلى النّشاط والحيوية معظم الوقت وقدرته على الحركة والاتّزان وسلامة التّركيز مع الاستمرارية في النّشاط والعمل دون إجهاد أو ضعف لهمّته (حمدي، 2011، ص.20).

5.5. التوافق الجنسي:

يلعب الجنس دوراً بالغ الأهمية في حياة الفرد لما له من أثر في سلوكه وعلى صحّته النّفسية، ذلك أنّ النّشاط الجنسي يشبع كلا من الحاجات البيولوجية والسيكولوجية وكثيراً من الحاجات الشّخصية والاجتماعية، وإحباطه مصدر للصّراع والتّوتر الشّديدين، وتختلف الطّريقة التي تشبع بها الحاجات الجنسية ودرجة هذا الإشباع اختلافاً واسعاً باختلاف ظروف الحياة وخبرات تعلّم الفرد، ويعتبر عدم التوافق الجنسي دليلاً على سوء التوافق العام لدى الفرد (الشاذلي، 2001 ج، ص.62).

كما توجد مجالات أخرى للتوافق النفسي، لها علاقة بالأفراد والأسرة والتي تعتبر المنطلق الأساسي الذي يجب أن يتحقق فيه للفرد التوافق النفسي، وكذلك لارتباط هذه المجالات مع بعضها البعض، كل ذلك من أجل تحقيق التوافق العام.

6.5. التوافق التروحي:

يقوم التوافق التروحي في حقيقته على إمكانية التخلص مؤقتاً من أعباء العمل ومسؤولياته أو التفكير فيه خارج مكان العمل، والتصرف في الوقت بحرية وممارسة السلوك الحر التلقائي الذي يحقق فيه الفرد ذاتيته ويمارس فيه هواياته، رياضية كانت أو تروحية ويتحقق بذلك الاستجمام، وهناك من تطاردهم أعمالهم أثناء الليل وطوال النهار بل وفي الأماكن التي يذهبون إليها للترويح أو قضاء إجازة نهاية الأسبوع أو الإجازة السنوية كالأطباء وأساتذة الجامعات وهؤلاء يتعرضون لسوء التوافق التروحي فيعودون إلى أعمالهم دون رغبة فيها ولا يستمتعون بالحيوية بالدرجة المطلوبة فيعوق ذلك توافقهم المهني وغيره من أنواع التوافق الأخرى (الشاذلي، 2001 ب، ص.64).

7.5. التوافق المهني:

ويتضمن الرضا عن العمل وإرضاء الآخرين فيه، ويتمثل في الاختيار المناسب للمهنة عن رغبة واقتناع شخصي والاستعداد لها والدخول فيها، والصلاحية المهنية والكفاءة والإنتاج والشعور بالنجاح والعلاقات الحسنة مع الرؤساء والزملاء والتغلب على المشكلات ولا ينبغي أن نتصور أن التوافق المهني هو توافق لواجبات عمله المحدودة، وذلك أن التوافق المهني يعني أيضاً توافق الفرد لبيئة العمل (أبو طالب، 2008، ص.25).

8.5. التوافق الديني:

يعتبر جانب الدين جزء من التركيب النفسي للفرد وكثيراً ما يكون مسرحاً للتعبير عن صراعات داخلية عنيفة، مثال ذلك ما نجده عند الكثير من الشباب أصحاب الاتجاهات الإلحادية والتعصبية، ويتحقق التوافق الديني بالإيمان الصادق ذلك أن الدين من حيث هو عقيدة وتنظيم للمعاملات بين الناس ذو أثر عميق في تكامل الشخصية وانترانها فهو يرضي حاجة الإنسان إلى الأمن، أما إذا فشل الإنسان في التمسك بهذا السند ساء تواقفه واضطرت نفسه، (أبو حامد، د.ت، ص.198)

9.5. التوافق الزواجي:

ويتضمن التحرر النسبي من الصراع، والاتفاق النسبي بين الزوجين على الموضوعات الحيوية المتعلقة بحياتهما المشتركة، وكذلك المشاركة في أعمال وأنشطة مشتركة وتبادل العواطف والحب بينهما والإشباع الجنسي وتحمل مسؤوليات الحياة الزوجية والقدرة على حل مشكلاتها والاستقرار النفسي والأسري، (الخولي، 2012، ص.210).

ويتمثل التوافق الزواجي في نجاح العلاقة الزوجية، في وظائفها ومهامها والتي تتمثل في تأمين العيش المشترك والسكن وتلبية الرغبات النفسية والعاطفية والجنسية للطرفين، وكذا إنجاب الأطفال وتربيتهم، وتحقيق الاستقرار النفسي والأسري، والشعور بالرضا والسرور والرحمة بينهما لقوله تعالى ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾. (سورة الروم، آية 21)

يتضح مما سبق أنّ هناك مجالات متعدّدة للتوافق النفسي، ولهذا تعتبر عملية التوافق النفسي عملية معقّدة ذات وظيفة معقّدة أيضاً، نظراً لتعدد الجوانب التي يجب على الفرد أن يحقق التوافق الايجابي السليم فيها، فكلّ مجال يكمل الآخر، ولأنّ الفرد متعدّد الجوانب التي تستدعي إلى القيام بوظيفة معينة، فتوافقه في مجال معين يستدعي التوافق في مجال آخر ومنه يمكن القول إن عملية التوافق مستمرة ومتتالية باستمرار حياة الفرد.

6. أنواع التوافق النفسي:

إذا كان التوافق هو المحور الرئيسي الذي يحكم درجة سلامة الشخصية وسوائها وبعدها عن الإصابة بالاضطراب النفسي أو الانحراف، فإنّ الدافع الأكبر لعلماء النفس والصحة النفسية هو محاولة التعرف على التوافق السوي والتوافق اللاسوي حتى يستطيع الفرد أن يحقق أقصى قدر ممكن من السواء والصحة النفسية، وهناك نوعان من التوافق النفسي وهما:

1.6. التوافق النفسي السوي:

لقد أوضح "أدلر" أنّ التوافق الناجح يتطلب إدراكات واقعية تمكن الفرد من التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياة، في حين يأتي سوء التوافق نتيجة تحاشي المواجهة والتعامل مع المشكلات (خليفة، 2003، ص. 180)، إنّ شخصية الفرد تنطوي على عدّة جوانب منها الجسمية والانفعالية والمعرفية، ويعدّ التوافق النفسي من الجوانب المهمة التي تدفع الفرد للنجاح، وتساهم في تحقيق رغباته وطموحاته، وإذا ما حقّق كلّ هذا أصبح شخصاً سويّاً متوافقاً. وقد اتفق بعض العلماء على السمات التي تميز التوافق السوي وهي كالتالي: (عبد الغني شريت، وسيد، 2006، ص. 138)

- أ. نظرة الفرد لنفسه: وتتمثل هذه النظرة في أبعاد ثلاثة وهي: تقبل الذات، تطوير الذات، وفهم الذات، يعنى أن يعرف المرء نقاط القوة والضعف لديه أي تقبل ذاته بإيجابياتها وسلبياتها، لأنّ رفض الذات سيترتب عليه عجز الفرد في تقبل ذاته كما هي بل أن يحاول تحسينها وتطويرها
- ب. المرونة: يعنى أنّ الفرد يحاول دائماً أن يجد بدائل للسلوك الذي يفشل فيه للوصول إلى الهدف، وهي دلالات سمة المرونة
- ج. اتخاذ أهداف واقعية: إنّ الشخص المتمتع بالصحة النفسية هو الذي يضع أمام نفسه أهدافاً ومستويات للطموح، ويسعى للوصول إليها حتى ولو كانت تبدو له في غالب الأحيان بعيدة المنال

د. تقبل الذات وتقبل الآخرين: يرتبط تقبل الذات أشد الارتباط بتقبل الآخرين، فالشخص السوي الذي لديه ثقة بنفسه، يعتبر أكثر اهتماماً ورغبة للانطلاق والأخذ بيد غيره ويكون قادراً على التفاعل الإيجابي البناء مع الآخرين والأخذ والعطاء حتى يحدث التوازن. (السيد، 1990، ص 67)

وفي هذا رأى "شوين" أنّ سمات الشخصية المتوافقة توافقا كاملا تتمثل في تقبل الذات، والمسئولية الذاتية والشعور بالانتماء الأسرى والبيئي والالتزام بالقيم والمعايير الدينية السائدة في المجتمع والمسئولية الاجتماعية والإدراك الاجتماعي (محمود قاسم، 1985، ص 31).

كما أشار أديب إلى وجود سمات أخرى للتوافق النفسي وهي كالتالي: (أديب الخالدي، 2001، ص 99).

- أنّ الشخص المتوافق هو الذي يستطيع إشباع حاجاته حسب أولويتها من حاجات عضوية واجتماعية.
- أنّ التوافق السليم يبدأ عندما يشعر الفرد بحاجة ما، وينتهي عند إشباع هذه الحاجة أو مجموعة من الحاجات.
- سمات التوافق السليم تعدّ بمثابة الإدراك العالي للحقيقة والأكثر فعالية للواقع وتقبل النفس والآخرين والتفاني والبساطة والتركيز على المشكلات، والدرجة المناسبة من الاستقلالية والاعتماد على النفس والثقة بالنفس.

كما حدد "السفطي وآخرون"، عدّة عوامل تتعلّق بالتوافق ولها مؤثراتها النفسية في حدوث التوافق السوي وهي: (السفطي، 1988، ص 53)

- لكي يحدث التوافق النفسي لا بدّ من وجود حاجة تدعو إليه، فإذا أشبعت رغبة الفرد فهو ليس في حاجة إلى التوافق.
- إنّ في التوافق النفسي إشباع للحاجة القائمة في نفس صاحبها، أي إشباع الفرد لحاجاته التي يرغب فيها.
- الصّعاب التي تعترض سبيل إشباع الحاجة أو تحقيق الرّغبة القائمة فتعوق الإشباع أو تعطّله تعطيلاً هذه الصّعاب نفسها هي التي تؤدي إلى مشكلات التوافق، كما أن "ما سلو" و"متلمان" حددا أهم محركات الشخصية السوية والتوافق بما يلي: شعور كافي بالأمن، درجة مقبولة من تقويم الذات، أهداف واقعية مع الحياة، اتّصال فعّال بالواقع، القدرة على التعلّم من الخبرة، تكامل وثبات في الشخصية، انفعالية معقولة (الحميدي، 2004، ص 74).

والخلاصة أن العوامل المؤدية للتوافق السوي تتمثل باختصار في:

- إشباع الفرد لحاجاته الذاتية والاجتماعية بطريقة متوازنة، يرضى عنها المجتمع المحيط به.
- العلاقة الصحيحة مع الذات من خلال فهمها وتقبلها.

- القدرة على مواجهة الضغوط النفسية والمهنية بأسلوب توافقي.
- معرفة الفرد لقدراته وإمكاناته بشكل واقعي.
- القدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.
- الشعور بالأمن.
- تحقيق حاجات الفرد الخاصة والاجتماعية بطريقة مشروعة.

2.6. التوافق النفسي اللاسوي (سوء التوافق):

إن سوء التوافق النفسي عبارة عن سلوك يظهر فيه الفرد عجزاً عن تحقيق التناغم والانسجام بين ذاته والآخرين مما ينتج عنه الفشل في خفض التوتر وعدم تحقيق الأمن والرضا عن النفس، أو المجتمع الذي يعيش فيه، حيث رأى أحمد عزت، أن سوء التوافق النفسي "عجز الفرد عن حل مشكلاته اليومية على اختلافاتها عجزاً يزيد على ما ينتظره الغير منه أو ما ينتظره من نفسه" (في راجح، 1985، ص. 463).

أما الرحو (2005، ص. 374) فتري أن سوء التوافق النفسي "حالة تتكرر لدى الفرد وتتميز بأنماط سلوكية لا تتوافق والمواقف التي يوجد فيها الفرد وغالبا ما تنشأ من ظروف الحياة اليومية". وهناك عوامل متعددة تؤدي إلى سوء التوافق النفسي وهي: (عبد الغني والشربيني، 2003، ص. 140)

أ. عوامل وراثية وجسمية: للوراثة أثر في سلوك الفرد، فإذا لم يكن هناك شذوذ وراثي، أو أمراض وراثية منتقلة عبر الأجيال، ونشأ الفرد في بيئة وتربية سليمتان، فيتوقع أن يكون ذو توافق حسن، حيث إن بعض الاضطرابات الوراثية يمكن أن ترتبط ببعض الإعاقات العقلية أو الجسمية وتكون سببا لسوء التوافق وقد تكون العاهة نتيجة أسباب خارجية عن إرادته، ومع ذلك فإنه في كلتا الحالتين سواء كان السبب وراثيا أو بيئيا، فإنّ النقص الجسمي (العاهات) يؤدي إلى سوء التوافق، وتتفاوت العاهات في تأثيرها على مدى التوافق لدى الفرد حسب جسامتها وكذلك بناء على نظرة المجتمع، فكلما كانت العاهة كبيرة كلما قلّ التوافق وكلما ساءت نظرة المجتمع أي النبذ والإهمال والاحتقار والعطف الزائد حتى يشعر الفرد أنه عاجز وعالة على المجتمع فإن ذلك يزيد من سوء توافقه.

ب. عدم إشباع الحاجات النفسية والجسمية: إنّ عدم إشباع الحاجات النفسية والجسمية يؤدي إلى اختلال التوازن لدى الفرد مما يدفعه إلى محاولة استعادة هذا التوازن، فإن فشل يظلّ التّفكك والتوتر باقيين، إنّ هذا الإشباع للحاجات يجب أن يكون بصورة اجتماعية، ولا شكّ في أنّ الظروف الاجتماعية والأسرية السيئة كالتّفكك الأسري والظروف الاقتصادية السيئة والتّغيرات السريعة تمثّل عوامل سوء التوافق (دسوقي كمال، 1974، ص. 279)

ج. الصّراع بين أدوار الذات: يلعب الفرد أدوارا متعددة تبعا لما يتوقّعه منه المجتمع، وقد يلعب دورين متصارعين في آن واحد مما يؤدي إلى سوء التوافق، فإذا لم يستطع التّسيق بين هذه الأدوار

ويحقّق الانسجام بينهم حدث سوء التوافق النفسي. وفي هذا الإطار يمكن أيضا الإشارة إلى عدم فهم المرء لذاته أو تقديره السالب لذاته وضعف المشاعر لديه، يمكن أن تكون سببا لسوء التوافق، كما يمكن أن تعيق الفرد على تحديد أهداف مناسبة، مما يعني الفشل في تحقيق هذه الأهداف وهذا من الممكن أن يضاعف من سوء التوافق النفسي والاجتماعي والتعرض لمزيد من الاضطرابات.

د. **عدم القدرة على الإدراك والتّمييز بين عناصر المواقف:** ويساعد على ذلك ضيق مجال حياة الفرد، بحيث يصعب عليه إدراك العناصر المختلفة في الموقف، وبالتالي القيام بالاستجابة المناسبة له ويبدو هذا واضحا في حالات الخطر الذي يهدّد الفرد، وتعدّد الموقف فلا يستطيع الفرد أن يدرك عناصره إدراكا واضحا، فيكون تصرفه عشوائيا غير منظم وغير هادف، (الشاذلي، ب، 2001، ص.74).

هـ. **القلق:** وهو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقّع تهديد وخطر فعلي قد يحدث ويصعبه خوف غامض وأعراض نفسية حسّية، والقلق من وجهة النّظر المرضية ينشأ من عجز الفرد عن حلّ صراعه بالطرق المباشرة أو بواسطة إحدى وسائل التّعويض، وبذلك يكون القلق هو نقطة البداية لكلّ ألوان سوء التوافق النفسي واضطراب الشخصية.

و. **الإحباط:** وهو حالة نفسية غير سارة، تعبّر عن ضيق الفرد وعدم الارتياح نتيجة فشله وعدم القدرة على مواجهة مجموعة العوائق التي تحول بينه وبين تحقيقه لهدفه، ويولّد حالة من عدم الارتياح والضيق والتوتر لما تسببه من صراع وإحباط يؤثران في السلوك بسبب التوتر الناشئ عنهما، الذي قد يصل إلى درجة عدم تحمّل الفرد، فتضطرب الشخصية وتقع في سوء التوافق النفسي الذي قد يظهر في شكل اضطرابات سيكوسوماتية أو قلق نفسي (صالح أحمد، 2002، ص.34).

ومنه فإن العوامل المؤدية للتوافق غير السوي يمكن اختصارها في:

- عدم إشباع الفرد لحاجاته ودوافعه الخاصة والاجتماعية.
- عدم وجود علاقة صحيحة بين الفرد وذاته.
- عدم قدرة الفرد على مواجهة الضغوط النفسية والمهنية بشكل توافقي.
- عدم معرفة الفرد لقدراته وإمكاناته بشكل واقعي.
- عدم القدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.
- عدم تحقيق الحاجات الخاصة بالفرد والمجتمع بطريقة مشروعة، خاصة لذوي الضمير الحي.

7. معايير التوافق النفسي:

ليس هناك أسلوب واحد يصلح للجميع، ولا يوجد معيار واحد يصلح للتوافق النفسي يتفق عليه العلماء في تحديد التوافق السوي والتوافق غير السوي، ذلك لأن التوافق النفسي عملية فردية اجتماعية تتأثر بالزمن والمكان والثقافة التي ينشأ فيها الفرد؛ بجانب استعدادات الأفراد والظروف التي يتطلبها الموقف، ولأن الاتجاهات تختلف في تفسير السلوك الإنساني؛ فقد ظهرت العديد من المعايير التي عن طريقها يمكن تحديد نوع السلوك الذي نشاهده وهي:

1.7. المعيار الإحصائي:

يعتمد هذا المعيار في تحديد التوافق النفسي على القاعدة المعروفة بالتوزيع الاعتنالي حسب منحى غوص، والذي يحدد السواء والشذوذ في توزيع السمات، والخصائص النفسية، حيث نلاحظ في التوزيع الاعتنالي أن معظم الأفراد يتجمعون في منتصف المنحنى، وحسب وجهة النظر الإحصائية يفترض أن هؤلاء أسوياء، وأن الحالات القليلة على جانبي المنحنى هم شواذ، غير أنه يستخدم أكثر في تحديد السواء وعدمه بالنسبة لبعض السمات كالذكاء أو الجمال والصحة، ففيما يتعلق بالصحة، فإن الفرد الذي يكون كامل الصحة، ويعمر طويلاً ولا يعاني من أي نوع من الأمراض، فيعتبر في ضوء وجهة النظر الإحصائية غير سوي (طه، 1980، ص.20).

أما الجماعي (2009) فرأى أن الانحراف عن المتوسط الحسابي أو المنوال الإحصائي، يكون فيه الفرد شاذاً أما الذي يقع في المتوسط يكون سوياً، وفي هذا المعيار يتحتم معرفة الخط الفاصل الذي يفرق بين ما هو متوسط وما هو منحرف عن المتوسط، خاصة في الحالات الطيفية، أي أنه اختلاف الفرد عن الغالبية العظمى من الناس، فهو بسلوكه هذا يقع ضمن النذرة الإحصائية. (ص.91).

2.7. المعيار الذاتي:

يعد الفرد متوافقاً نفسياً حسب المعيار الذاتي عندما يكون هناك اتساق ورضى مع النفس، والإحساس بقيمتها وإشباع الدوافع والحاجات والتمتع بالحرية والأمن النفسي كما تتسم حياة الفرد النفسية بالخلو من التوترات والصراعات. (جابر وكفافي، 1990، ص.43).

أما عبد الحميد الشاذلي فرأى أن التوافق هو كما يدركه الشخص ذاته بصرف النظر عن المسايير التي قد يبديها الفرد على أساس المعايير الأخرى، فالمحكّ الهام هنا ما شعر به الشخص وكيف يرى في نفسه الاتزان أو السعادة، أي إن السواء هنا إحساس داخلي وخبرة ذاتية، فإذا كان وفقاً لهذا المعيار شعر بالقلق أو التعاسة فهو غير متوافق (الشاذلي، ج، 2001، ص.28).

3.7. المعيار القيمي:

يستخدم المعيار القيمي لوصف نسبة اتّفاق السلوك مع المعايير الأخلاقية وقواعد السلوك السائدة في المجتمع أو الثقافة التي يعيش فيها الفرد، ومن هذا ينظر للتوافق على أنّه مسايرة أو اتّفاق السلوك مع الأساليب أو المعاني التي تحدّد التصرف أو المسلك السليم في المجتمع ولذلك فالشخص المتوافق هو الذي يتّفق سلوكه مع القيم الاجتماعية السائدة في مجتمعه، وقد ينظر للتوافق بنظرة أخلاقية وذلك في ضوء مبادئ أخلاقية أو قواعد سلوكية تقرّها ثقافة المجتمع. (الشاذلي، ج، 2001، ص.29).

4.7. المعيار الاجتماعي:

يركّز هذا المعيار على أهميّة القيم الاجتماعية والأخلاقية في المجتمع ورأى أصحاب هذا المعيار أنّه من الصّعب تحديد مفهوم السّواء بمعزل عن نظام القيم، ومن هنا استخدموا مفهوم "السوية" لوصف مدى اتّفاق السلوك مع المعايير الأخلاقية في المجتمع، وقواعد السلوك السائدة فيه، وكيف يكون السلوك مقبولاً بالنسبة لأنفسنا وللآخرين، وعلى هذا ينظر إلى "السوية" على أنها مسايرة للممارسات العامّة لمعظم النّاس في مجتمع من المجتمعات، لأنّ هذه الممارسات هي الأساس السليم لتحديد معايير السلوك لدى الفرد بصفة عامّة، ومن هنا يتّخذ هذا المعيار من مسايرة المعايير الاجتماعية أساساً للحكم على السلوك بالسّوي أو اللّاسوي، فالسّوي هو المتوافق اجتماعياً، واللّاسوي هو غير المتوافق اجتماعياً بمعنى أن السّوي هو الذي لا يشدّ عن معايير الجماعة ويلتزم بقيم الجماعة التزاماً مطلقاً (عبد الغني شريت، وصبره، 2004، ص.142).

5.7. المعيار الإكلينيكي:

يتحدّد مفهوم التوافق أو الصّحة النفسيّة في ضوء المعيار الإكلينيكي لتشخيص الأعراض المرضية، فالصّحة النفسيّة تتحدّد على أساس غياب الأعراض والخلو من مظاهر المرض وعليه فالمعيار الإكلينيكي لا يحدّد التوافق على نحو ايجابي وذو معنى. (حمدي، 2011، ص.51)

6.7. المعيار النظري:

ويعتمد في تحديد التوافق وسوء التوافق، على الخلفية النظرية المستخدمة لهذا المعيار في الحكم على مستوى التوافق النفسي، فأصحاب المدرسة التحليلية، أرجعوا سوء التوافق النفسي إلى درجة معاناة الفرد من الخبرات السابقة المؤلمة والمكبوتة، أما أصحاب المدرسة السلوكية فرأوا أن التوافق وسوء التوافق يحدّد من خلال ما يتعلمه الفرد من أنماط سلوكية مناسبة. (انجلر، 1991، ص.42).

7.7. المعيار الباثولوجي (المرضي):

يعتمد هذا المعيار على الأعراض الإكلينيكية التي تظهر لدى الأشخاص كالمخاوف عند العصائبيين والهديان والهلاوس والسلوك المضاد للمجتمع كما هو عند السيكوباتيين، وهذا

المعيار يفترض بأن الشخص المتوافق السوي هو الذي يكون خاليا من الأعراض المرضية والعكس (مرحاب، 1989، ص.46). وتعدّ وجهة النظر هذه صالحة في تحديد السواء والشذوذ بالنسبة للاضطرابات الانفعالية، حيث يخدم هذا المعيار المختصين في الطب العقلي والأخصائيين النفسيين.

8.7. المعيار المثالي:

هو عبارة عن أحكام قيمية تطلق على الأشخاص، وهو معيار يستمد من الأديان المختلفة، والسواء حسب هذا المعيار هو الاقتراب من كل ما هو مثالي والشذوذ هو الانحراف عن المثل العليا (قريشي، 2004، ص.192). ومنه فإنّ هذا المعيار يعطي الشخص السوي معنى أكثر وضوحا ودقة وهو اقترابه من الكمال الإنساني بالنسبة لخاصية معينة، ونحن نعمل بهذا المعيار في الحياة اليومية كاختيار العامل الكفاء الأصلح لمهنة معينة.

9.7. المعيار الطبيعي:

السواء بالنسبة لهذا المعيار هو كل ما هو طبيعي فيزيقي، وبالتالي يعتبر السواء أن يكون الذكور مسيطرين والنساء خاضعات وان تكون الجنسية الغيرية سوية والجنسية المثلية شاذة، (الشاذلي ج، 2001، ص.63).

يتضح مما سبق أن هناك معيارا قد أهمل رغم أنه معيار أساسي للحكم على التوافق السوي وغير السوي، وهو المعيار الديني، لأن الطمأنينة والإيمان والتقوى، والإحساس بمراقبة الله سبحانه وتعالى للفرد، تجعله أكثر إيمانا وثقة بنفسه وربه، ولذلك يزداد يقينا بأن ما أصابه لم يكن ليخطئه وما أخطأه لم يكن ليصيبه، وهذا ما يزيده حبا واقتداء لسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وبالتالي يزداد توافقه النفسي والاجتماعي، مما ينعكس إيجابا على سلوكه مع ذاته ومع مجتمعه، ويجعله أكثر طاعة وحبا لله ورسوله صلى الله عليه وسلم، لقوله تعالى: «مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ» (سورة النحل، الآية.97)، أما من يبتعد ويعرض عن ما أمر الله سبحانه وتعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم من أوامر ونواهي، فإنه يعيش حياة ضنكة، ويشعر بعدم التوافق النفسي، وهذا مصداقا لقوله تعالى: «وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى» (سور طه، الآية.124).

وفي ضوء ما تقدم من معايير الحكم على التوافق السوي وغير السوي يمكن التأكيد على أن الانسجام في دوافع وحاجات الفرد، وانعدام الصراع النفسي نسبيا من جهة، وتغلب الفرد على الإحباط والخوف لتحقيق الأهداف، واشباع الحاجات والدوافع بطريقة لا تخالف معايير المجتمع، ومنسجمة مع قيم وثقافة المجتمع من جهة أخرى، تجعله في مستوى عالي من السعادة والتوافق النفسي، أما إن عجز عن

اتساق دوافعه واشباع حاجاته ودوافعه بشكل يتلاءم مع قيم مجتمعه، والبعد عن ما أمر الله ورسوله به، فإن ذلك يؤدي إلى ضنك المعيشة وسوء التوافق النفسي.

8. النظريات المفسرة للتوافق النفسي:

يعتبر موضوع التوافق النفسي من المواضيع التي نالت الاهتمام الكبير من طرف علماء النفس والمختصين، لأنه المعيار الأساسي للحكم على الصحة النفسية لدى الفرد، وعليه فقد تباينت وجهات نظر العلماء والمنظرين حوله، والعوامل المسببة فيه، تبعاً لاختلاف مدارس علم النفس التي ينتمي إليها كل واحد منهم، وفيما يلي استعراض لأهم هذه النظريات.

1.8. النظريات التحليلية:

أولاً: الكلاسيكية: ومن بينها ما يلي:

أ. نظرية سيجموند فرويد (Freud): حسب "فرويد" فإن شخصية الفرد تتكون من ثلاثة عناصر هي: الهو (Id)، الأنا (Ego)، الأنا الأعلى (Super Ego)، وتعمل هذه العناصر المكونة لشخصية الفرد تبعاً للطاقة الموجودة في كل منها بانسجام بينها وتوازن، لكي تتسم شخصية الفرد بالتوافق (فرج، 1980، ص.35)، إذ يعتمد التوافق النفسي لدى "فرويد" على الأنا (Ego)، فهي تجعل الفرد متوافقاً عندما تكون قوية ومسيطرته على الهو (Id)، والأنا الأعلى (Super Ego)، وتعمل على أحداث التوازن بينهما وبين الواقع، أما إذا كانت ضعيفة وغير مسيطرة أمام الهو، والأنا الأعلى، فتصبح شخصية الفرد شهوانية ومضطربة، وتحاول اشباع غرائزها دون مراعاة الواقع وقيم المجتمع وثقافته، وتؤدي بصاحبها إلى الانحراف والمرض النفسي وسوء التوافق النفسي لدى الفرد (عباس فيصل، 1982، ص.90).

ب. نظرية يونج (Young): أما "يونغ" (Young)، فرأى أن ضعف الشعور بالتوافق النفسي يتصف به الشخص الانطوائي، الذي تتجه طاقته للبيدية داخل الذات، عكس الشخص الانبساطي الذي يوجه طاقته للبيدية خارج الذات، فيتأثر بالقوى الخارجية ويتفاعل معها منطلقاً من مبدأ الثقة بالنفس والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، حيث ميز "يونغ" (Young)، بين اتجاهين تتخذهما الشخصية هما: (عبد الله مهنا، 2010، ص.12)

- الاتجاه الانبساطي (Extraversion): يوجه الشخص نحو العالم الخارجي الموضوعي.
- الاتجاه الانطوائي (Traversion): يوجه الشخص نحو العالم الذاتي والداخلي.

ثانياً: الحديثة ومن بينها ما يلي:

أ. نظرية ألفرد أدلر (Adler): أما أدلر (Adler)، والذي يمثل الفكر الحديث للاتجاه التحليل النفسي، فرأى أن النفس لها غرضها الرئيسي المتمثل في النضال والتفوق والاستعلاء، كما رأى أيضاً أن

كل فرد يسعى للتوافق مع بيئته، ويسعى لتطوير حياته وتحقيق الامتياز ليتفوق به عن الآخرين، بطريقة فريدة ومتميزة دافعها شعوره بالعجز (انجلر، 1991، ص.100). وأكد أن الرغبة الاجتماعية والشعور الاجتماعي، أهم الأهداف في نمو الشخصية لدى الفرد، وقد أعطى الشعور بالنقص الأهمية الكبرى في حدوث سوء التوافق، وأن الكفاح من أجل التفوق هو أساس توافق الفرد، ويكون هذا الكفاح على اتجاهين: (العزي لمياء، 2002، ص.33)

• **الاتجاه الأول:** ويتمثل في الرغبة والقوة والسيطرة على الآخرين، وهذا يعد هدفا خاطئا يمارسه الأشخاص غير المتوافقين.

• **الاتجاه الثاني:** وهو الاتجاه السوي الذي يتمثل في المشاعر الاجتماعية والتعاونية المتجهة نحو الكمال بطريقة تحقق السعادة للآخرين، وهذا الاتجاه يمثل الاشخاص المتوافقون نفسيا.

ب. **نظرية كارين هورني (K Horney):** في حين رأت "كارين هورني" أن التوافق يؤدي إلى السواء، واللاتوافق يؤدي إلى العصاب، وكلاهما يرجعان إلى عملية التنشئة الاجتماعية، وفي ضوء ثقافة الفرد التي ينتمي إليها، وأعطت أهمية كبيرة للحقائق الاجتماعية والبيئة في التأثير على تكوين الشخصية لدى الفرد، (مرسي كمال، 1978، ص.118)، وعدت "كارين هورني" القلق حالة تؤدي إلى سوء التوافق، و له دور أساسي في تفسير الأمن النفسي والسلوك بوجه عام لدى الفرد، حيث رأت أن المبدأ الأساسي الذي يحكم سلوك الفرد ليس غريزة الجنس أو العدوان كما اعتقد "فرويد" بل هو حاجة الفرد إلى الأمن والاطمئنان، وأن كفاح الفرد في الحياة هو من أجل الأمن. (Dicaprio, 1976, P.85).

2.8. النظريات السلوكية:

رأى رواد هذه المدرسة أن التوافق عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد، واعتقد سكينر (Skinner) أن كل الاستجابات التي توصف بأنها شاذة ترجع إلى خطأ في التعلم الشرطي للفرد، إذ يسبب هذا الخطأ ضعف في نمو وتطور الاستجابة السليمة ومنها عدم الأمن النفسي، واعتقد كل من واطسون (Watson) وسكينر (Skinner)، بأن عملية التوافق النفسي تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو اثابتها، ولقد رفض كل من باندورا (Bandoura) وماهوني (Mahoney)، وهما من السلوكيين المعروفين تفسير تشكيل طبيعة الانسان بطريقة آلية ميكانيكية

كما أكد سكينر (Skinner) على التعزيز المستمر على أنه الأكثر فعالية وتأثيرا في تطوير وتقوية السلوك، كما رأى أن التعزيز المنقطع له أثره على ذات الفرد بعد فترة معينة وفق ضوابط معينة، إضافة إلى اهتماماته بالتعزيز الايجابي والسلبي، أما باندورا (Bandoura) فرأى أن السلوك وسمات الشخصية لدى الفرد فهي نتاج التفاعل المتبادل بين المثيرات وخاصة الاجتماعية (القدوة والنماذج)، والسلوك

الإنساني، والعمليات الشخصية، وأن للتعلم عن طريق التفكير أثر مباشر في تكوين سمات المتوافق وغير المتوافق (عسيري، 2003، ص.38).

3.8. النظريات الانسانية:

أكد أصحاب هذه النظريات على أهمية الحاجات ودورها في السلوك، ويعد ماسلو (Maslow) وروجرز (Rogers)، خير ممثلي هذا الاتجاه.

أ. **نظرية ماسلو (Maslow):** اعتقد ماسلو " أن انعدام الأمن النفسي لدى الفرد، يأتي من عدم اشباع الحاجات الأساسية لديه، وان هذا الاشباع يكون في البيئة التي ينتمي إليها هذا الفرد، فالبيئة التي تسمح بإشباع حاجات الفرد الأساسية، تعد مصدر إسناد للفرد، فيشعر بالأمن النفسي، بعكس البيئة التي لا تشبع حاجات الفرد، تكون مصدر تهديد لأمنه، وعلى ذلك فإن "ما سلو" رأى بأن الفرد قد يحتاج أشياء معينة وفي حالة عدم اشباعها فإنه يشعر بالكدر والضيق وهذا يترتب عليه صحة نفسية متدنية (أنجلر، 1991، ص.269)، ورأى أيضا إن هناك عوامل تساهم في تكوين المناخ النفسي الآمن، منها: الإحساس بالمحبة والقبول من طرف الآخرين، الابتعاد عن مصادر التوتر والتهديد، الثقة بالنفس والآخرين، السعي نحو الانجاز والتفوق وتحصيل التوافق الاجتماعي والتحرر من مشاعر الشدة، وتوفير الطاقات التي يستنفذها الضغط والتوتر (سعد علي، 1999، ص.17)

ب. **نظرية روجرز (Rogers):** لقد أشار "روجرز" إلى أن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر لفترة طويلة إذا ما حاول الفرد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك الواعي مما ينتج عنه استحالة تنظيم هذه الخبرات، بسبب انتقاد الفرد لقبول ذاته، وهذا يجعله مهددا ويدفعه إلى استخدام ميكانيزمات الدفاع في سلوكياته، أما المتوافق نفسيا فيكون لديه تطابق بين الصورة التي تكونها الذات وخبراته الحقيقية، وبهذا يصبح يفكر بواقعية دون أن يشعر بالتهديد والقلق (الشماع، 1987، ص.50). كما رأى روجرز أن الانسان كائن فعال يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن، وأن التوافق يعني كمال الفعالية وتحقيق الذات، وأن سوء التوافق يعني شعور الفرد بعدم القدرة وتكوين مفهوم سلبي عن الذات (شعبان وتيم، 1999، ص.32)، ورأى أيضا أن الفرد المنتج الفعال هو الذي يعمل إلى أقصى مستوى، وأنه يتصف بالصفات التالية: (أبو طالب محمد، 2008، ص.47).

- **الانفتاح:** ويعني أن يكون الفرد واعيا بخبراته وليس اندفاعيا وغير متكرر لغيره.
- **الثقة:** ويقصد بها أن يكون الفرد واثقا من نفسه وفي قراراته، ويأخذ بالحسبان آراء الآخرين.
- **الانسانية:** وتعني أن تكون للفرد القدرة على العيش والاستمتاع بكل لحظات حياته.

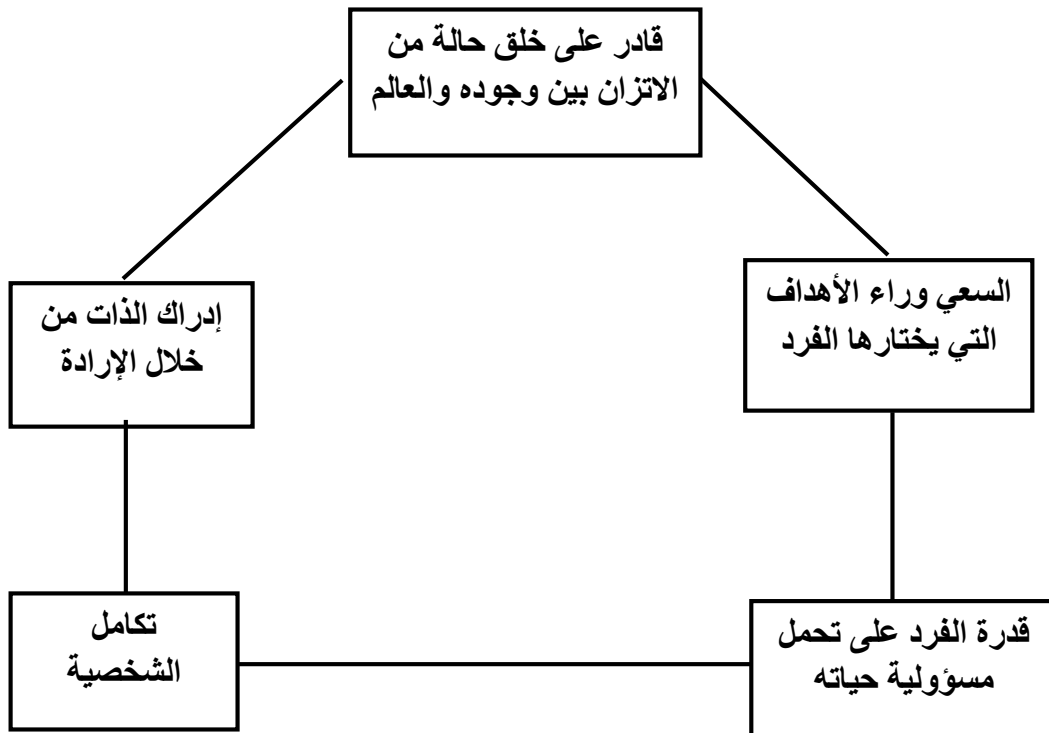
- الحرية: ويقصد بها أن تكون لدى هذه الشخصية حرية التصرف مع الذات والآخرين بشكل سوي، والوعي بحاجات الشخصية، والاستجابة للمثيرات الخارجية.
- الابداع: ان الأفراد الفاعلين والمنتجين هم أشخاص يعيشون بطريقة فاعلة ومنتجة في بيئاتهم، ويتصفون بالمرونة والعفوية بدرجة تسمح لهم بالتوافق بصورة صحيحة.

4.8. النظرية الوجودية لفرانكل:

تعني الوجودية محاولات الفرد أن يحس بوجوده من خلال ايجاد معنى لهذا الوجود، ثم يتولى مسؤولية أعماله الخاصة كلما حاول أن يعيش طبقا لقيمه ومبادئه، ورأى "فرانكل" أن تحقيق الصحة النفسية يتطلب معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والقلق، فالقلق بالنسبة لوجهة نظر فرانكل ليس شعورا غير مسر أو غير مرغوب فيه فهو العلامة الأولى للتيقظ الفكري، وهو بالتالي بمثابة مثير أو حافز للنمو الشخصي ومستوى الصحة النفسية لا يعرف من خلال غياب القلق وإنما باعتماد هذه المعنى للتفاعل معه. (فرانكل، 1987، ص. 157).

ووضع أصحاب النظرية الوجودية خمسة معايير للصحة النفسية، والشكل التالي يوضح ذلك.

(أبو سعد، 2015، ص. 43)



الشكل (06) يمثل معايير الصحة النفسية لدى الفرد من وجهة نظر أصحاب النظرية الوجودية

5.8. النظرية الاجتماعية فيرز ودينهام (Ferz & Denham):

رأى أصحاب هذه النظرية أمثال: "فيرز" و"دينهام" وغيرهما، من خلال الأبحاث والدراسات التي قاموا بها أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق، حيث بينت نتائج أبحاثهم أن هناك تباين في الاتجاه نحو الخمول بين الأفراد اليابانيين والأفراد الأمريكيين، كذلك وجد اختلاف في الأعراض الإكلينيكية للأمراض العقلية بين الأفراد الأمريكيين والأفراد الإيطاليين، كما وجدت أيضا فروق بين عينة الدراسة في الاتجاهات نحو الألم والأمراض بين بعض المجموعات الأمريكية (محمد مياسا، 1997، ص.32)، كما أقر أصحاب هذه النظرية أن الطبقات الاجتماعية بين الأفراد في المجتمع تؤثر على عملية التوافق النفسي لديهم، حيث صاغ أرباب الطبقات الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي، كما أظهروا ميلا قليلا لعلاج المعوقات النفسية، في حين قام ذوا الطبقات الاجتماعية العليا بصياغة مشكلاتهم بطابع نفسي أكثر، كما أظهروا ميلا أقل لمعالجة المعوقات الفيزيائية. (عبد اللطيف مدحت، 1990، ص.93).

يتضح مما سبق وجود تباين في اتجاهات وأراء أصحاب هذه النظريات المتعلقة بالتوافق النفسي لدى الفرد، على أساس أنه عملية تشمل جميع مجالات حياة الفرد (الشخصية والاجتماعية والمهنية)، وليس من السهولة تفسيره من زاوية دون أخرى، لأن طبيعة الفرد متغيرة وغير مستقرة، وأن عملية التوافق النفسي لديه هي نتاج محصلة تفاعل عدة قوى تؤثر فيه، وهذا ما أكدته نظرية "فرويد" من خلال الصراع الذي يحدث بين مكونات شخصية الفرد، وتأثير غريزة الجنس في سلوكه، واعتقد "فرويد" أن (الأنا) عندما تكون قوية ومسيطرة على (الهو) و(الانا الأعلى)، يكون الفرد متوافقا نفسيا، والعكس عندما تكون (الأنا) ضعيفة وغير مسيطرة على (الهو) و(الأنا الأعلى)، فيحدث عدم التوازن بينهما وبين الواقع ويؤدي إلى سوء التوافق لدى الفرد، أما "يونج" فرأى أن ضعف الشعور بالتوافق النفسي، يشعر به الفرد الانطوائي الذي تتجه طاقته اللبديية داخل الذات، عكس الفرد الانبساطي الذي تتجه طاقته اللبديية خارج الذات، فيتأثر بالقوى الخارجية ويتفاعل معها منطلقا من مبدأ الثقة بالنفس والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

في حين رأى أصحاب النظريات التحليلية الحديثة أمثال "أدلر" أن النفس لها غرضها الرئيسي المتمثل في النضال والتفوق، وأن كل فرد يسعى للتوافق مع بيئته، ويسعى لتطوير حياته وتحقيق الامتياز والتفوق عن الآخرين، حتى لا يشعر بالعجز مع ذاته والآخرين مما يسبب له سوء التوافق النفسي، أما "كارين هورني" فرأت أن التوافق يؤدي إلى السواء واللاتوافق يؤدي إلى العصاب وكلاهما يرجعان إلى البيئة الاجتماعية وفي ضوء ثقافة الفرد التي ينتمي إليها، كما عدت القلق حالة تؤدي إلى سوء التوافق لدى الفرد، وله دور أساسي في تفسير الأمن النفسي والسلوك بوجه عام، وأن المبدأ الأساسي الذي يحكم سلوك الفرد وليس الغريزة الجنسية أو العدوان كما اعتقد "فرويد" بل هو حاجة الفرد إلى الأمن والاستقرار.

أما رواد المدرسة السلوكية فقد رأوا أن التوافق النفسي هو عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد، حيث اعتقد "سيكنر" أن كل الاستجابات التي توصف بأنها شاذة ترجع إلى خطأ التعلم الشرطي للفرد مما يسبب عدم الأمن النفسي لديه، أما "واطسون" فأعتقد أن عملية التوافق النفسي تتشكل

بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة، وقد عارضهما كل من "باندورا" و "ماهوني" في تفسير تشكل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية، في حين أكد أصحاب النظرية الانسانية على أهمية الحاجات ودورها في التأثير على سلوك الفرد، حيث اعتقد "ماسلو" ان انعدام الأمن النفسي لدى الفرد يأتي من عدم اشباع الحاجات الأساسية لديه، وأن هذا الاشباع يكون في البيئة التي يعيش فيها، فيشعر بالأمن النفسي، بعكس البيئة التي لا تشبع حاجات الفرد ودوافعه، فتكون مصدر لتهديد أمنه، أما "روجرز" فأكد أن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر لفترة طويلة إذا ما حاول الفرد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الادراك الواعي، مما ينتج عنه استحالة تنظيم هذه الخبرات بسبب افتقاد الفرد لقبول ذاته، وهذا ما يشعره بالتهديد والقلق وسوء التوافق النفسي، ورأى "روجرز" أن الانسان كائن فعال يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن، والتوافق لديه يعني كمال الفاعلية وتحقيق الذات.

أما "فرانكل" صاحب النظرية الوجودية فرأى أن تحقيق الصحة النفسية يتطلب معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والقلق باعتبار سمة القلق لدى الفرد حسب رأيه ليس شعورا غير مسر أو غير مرغوب فيه بل هو علامة للتكيف الفكري، في حين رأى أصحاب النظرية الاجتماعية من خلال الأبحاث والدراسات التي قاموا بها أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق النفسي، على أساس أن الفروقات في الطبقات الاجتماعية بين الأفراد لها الأثر في التوافق وسوء التوافق لدى أفراد المجتمع.

وعليه يمكن القول أن التوافق النفسي هو عملية ديناميكية مستمرة بين الفرد وذاته من جهة، وبينه وبين البيئة التي يعيش فيها من جهة أخرى، يؤدي في النهاية إلى اشباع حاجاته ودوافعه، واحداث عملية التوازن، وتحقيق ذلك الاشباع بصفة مستمرة، يحقق عملية التوافق النفسي لدى الفرد، وإذ لم يحدث له اشباع للحاجات الضرورية لحياته من طرف المجتمع الذي يعيش فيه شعر بالتهديد والقلق، وسوء التوافق النفسي، اذن فالفرد عندما يكون قادرا على تحقيق التوازن لذاته من خلال الشعور بالرضا وتقبل ذاته كما هي، وقادرا على السيطرة على اتجاهاته وميوله النفسية، والرضا بما قسم الله تعالى له في هذه الحياة من رزق ونصيب، استطاع أن يحقق التوافق الذاتي لديه هذا من جهة، أما من جهة المجتمع الذي ينتمي إليه إذا شعر بالأمن والاستقرار فيه، وتم إشباع حاجاته المادية والمعنوية داخله، من خلال اندماجه في المجتمع، وتحقيق العدالة الاجتماعية بين الأفراد وتوفير فرص العمل والعيش الكريم له، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، ومسايرته لعادات وتقاليد مجتمعه، أصبح أقل ضغوطا وذا مستوى عال من دافعية الانجاز وتحقيق له أيضا التوافق النفسي والاجتماعي.

ومنه فإن موضوع التوافق النفسي للفرد، موضوع في غاية الأهمية ومفيد في عدة مجالات سواء الشخصية أو الاجتماعية أو المهنية وغيرها، وينعكس ايجابا على حياة الفرد الخاصة والعامة، وتجعله منتجا وفعالا في مجتمعه، وتجعل هذا الأخير مجتمع راقى ومتطور في جميع مجالات الحياة، وقوي ومتماسك بانسجام جميع أفراده دون تمييز.

9. قياس التوافق النفسي:

من خلال البحث والتقصي في موضوع التوافق النفسي، سواء على مستوى الأدب النظري أو الأبحاث والدراسات، ومن خلال آراء العلماء والباحثين تبين أن التوافق النفسي يمكن التعرف عليه من خلال العديد من المقاييس والاختبارات ولعل من أبرزها ما سيتم التطرق إليه:

1.9. الملاحظة:

حيث تأتي من مصدرين هما:

1.1.9. الدراسات الميدانية: وتشمل دراسة وملاحظة الأفراد أثناء توافقهم للمواقف الطبيعية والطائرة ومثال ذلك ما قام به "برينو باتلهم" (1960) حيث قدّم حسابات وتحليلات سيكولوجية للظروف السيكولوجية والفيزيائية غير العادية التي تعرض لها المساجين وأشكال التوافق التي قاموا بها، وقد كان هو نفسه سجيناً عاش الخبرة بنفسه (الشاذلي، 2001، ص.74).

2.1.9. الدراسات التجريبية: حيث تختلف عن الدراسات الميدانية في أنّ المجرب يصطنع المواقف فتأتي أبسط من مثلتها في الحياة الطبيعية وتكون معتدلة الشدة، وتتميز عن المنحنى الميداني في: إمكانية إجراء قياسات دقيقة ومضبوطة وإمكانية عزل العوامل السلبية الهامة (شريت ومحمد، 2004، ص.142).

2.9. الاختبارات والمقاييس:

وهي تلك المقاييس التي تقيس التوافق النفسي والصحة النفسية ومن بين أهم هذه المقاييس المنفق عليها من طرف الكثير من العلماء التالي:

1.2.9. مقياس "تندال" (1959):

أ. المحافظة على تكامل الشخصية.

ب. مسايرة مطالب المجتمع.

ج. التكيف للظروف الواقعية.

د. الاتساق مع النفس.

هـ. التطور مع الزمن.

و. المحافظة على الاتزان العاطفي.

ز. الإسهام في خدمة المجتمع بروح متفائلة وفاعلية متزايدة.

2.2.9. مقياس "هيوم بل" (1960):

هو عبارة عن محاور لقياس التوافق النفسي العام وهي: (عبد الله مجدي، 1996، ص.283).

أ. التوافق الأسري.

ب. التوافق الصّحي.

ج. التوافق الاجتماعي.

د. التوافق الانفعالي.

وقياس هذه الأنواع الأربعة من المحاور يسمح بتحديد المجال الذي يعاني منه الفرد

3.2.9. مقياس «لويس» (1965): وضع " لويس " محكّات للتوافق في النقاط التالية: (مرحاب محمد، 1989، ص.61).

أ. النظرة الموحدة للحياة.

ب. نضج العاطفة.

ج. الإدراك الواقعي للذّات.

د. الحساسية الاجتماعية.

هـ. الاتّزان الديناميكي.

4.2.9. مقياس مصطفى فهمي (1971): وضع مصطفى فهمي محكّات للتوافق السّليم في عشرة أبعاد وهي: (مرحاب، 1984، ص.62).

أ. الرّاحة النفسية.

ب. الكفاية في العمل.

ج. الأعراض الجسمية.

د. مفهوم الذّات.

هـ. تقبل الذّات وتقبل الآخرين.

و. اتخاذ أهداف واقعية.

ز. القدرة على ضبط الذّات وتحمل المسؤولية.

ح. القدرة على تكوين علاقات مبنية على النّقة المتبادلة.

ط. القدرة على التّضحية وخدمة الآخرين.

ي. الشّعور بالسّعادة.

ويعتبر مقياس "هيوم بل" ذي الأربعة أجزاء، اثنان لقياس التوافق الشخصي واثنان لقياس التوافق

الاجتماعي، من أحسن الاختبارات ملائمة لقياس التوافق النفسي، وقد قام عثمان نجاتي بتعديله مع ما يتناسب والبيئة المصرية حيث ضم (35) بنداً.

5.2.9. مقياس الصحة النفسية للراشدين (1984): من إعداد عبد الحميد مرسى وفاروق عبد السلام

ويتكون من (100) عبارة موزعة على الأبعاد التالية: العلاقات الشخصية، المهارات الاجتماعية،

العمل والترويج، الأهداف والمبادئ، عدم النضج السلوكي، عدم الثبات الانفعالي، العيوب

الجسمية (ابو طالب، 2008، ص.157).

6.2.9. مقياس شقير زينب (2003): ويتكون المقياس من (80) فقرة، يهدف إلى معرفة التوافق النفسي

لدى الأفراد، مقسم إلى أربعة أبعاد هي:

- أ. بعد التوافق الشخصي والانفعالي، ويحوي (20 فقرة من 1-20).
- ب. بعد التوافق الصحي (الجسمي)، ويحوي (20 فقرة من 20-40).
- ج. بعد التوافق الأسري، ويحوي (20 فقرة من 40-60).
- د. بعد التوافق الاجتماعي، ويحوي (20 فقرة من 60-80).

ويتضمن ثلاثة بدائل: نعم-لا -أحيانا، طبق على عينة مصرية من الذكور والاناث بلغت (100) فردا من الذكور والاناث، وتم حساب ثباته بطريقة اعادة الاختبار، والتجزئة النصفية، أما صدقه فتم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

10. علاقة الضغوط المهنية بالتوافق النفسي:

أشارت الدراسات إلى أن العديد من الباحثين والعلماء توجهت جهودهم للتعرف على مصادر ومسببات الضغوط المهنية، ويتضح ذلك من خلال نتائج الدراسة التي توصل إليها "بليز" (Blase)، إلى وجود انفعالات سلبية مصاحبة لإحساس الأساتذة بالضغوط المهنية، مثل: الغضب، الاكتئاب، الانزعاج، لوم الذات، وأعراض عضوية (Blase, 1986, P.40)، كما أوضح جيبسون وآخرون من خلال النموذج الذي طوره، أن هناك مجموعة من المؤثرات تترتب عن الضغوط المهنية، وهي: (Gibson, 1994, p.286)

- مؤثر ذاتي: مثل، العدوانية، واللامبالاة، القلق، والإعياء، والإحباط.
- مؤثر سلوكي: يتمثل في تناول المخدرات، والمسكرات، والتدخين، والإفراط في الأكل والشرب والميل إلى ارتكاب الحوادث.
- مؤثر معرفي: يتمثل في القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، وعدم القدرة على التركيز.
- مؤثر صحي: يتمثل في آلام في الصدر والظهر، آلام القلب والربو، الإسهال وزيادة ضغط الدم ونسبة السكر في الدم، زيادة دقات القلب.
- مؤثر تنظيمي: ويتمثل في الغياب عن العمل، وضعف الولاء التنظيمي، وضعف الأداء الوظيفي، وعدم الرضا الوظيفي.

في حين ذكر "موفق الكبيسي"، عن وجود علاقة قوية بين الضغوط المهنية وبعض الأمراض مثل ارتفاع ضغط الدم ومستوى الكولسترول في الدم، مما يؤدي إلى أمراض القلب، وأن الضغط النفسي في العمل يزيد من الخطر القلبي بحوالي الضعف، كما أشار الخبراء أن الرجال أكثر عرضة للإصابة بالنوبات القلبية، إذا ما واجهوا ضغوطا نفسية في المهنة، وأن الخطر يزداد أكثر كلما تأثروا بهذه الضغوط بصورة أكبر. (الكبيسي موفق، 2004، ص.175).

وتنشأ الضغوط المهنية من عدم التوافق بين الاستاذ ومهنته، وبذلك تكون الضغوط تجربة ذاتية لدى الأستاذ نفسه، وتعد مهنة التدريس واحدة من المهن الاجتماعية الضاغطة التي تتوافر فيها مصادر متعددة من الضغوط المهنية تجعل بعض الأساتذة غير مطمئنين وغير راضين عن مهنتهم، مما يؤثر في توافقهم النفسي، والرضا الوظيفي لأعمالهم المختلفة، ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه الأستاذ في العملية التربوية فقد اهتم العلماء الباحثون في ميدان التربية بتحديد مصادر الضغوط المهنية التي يتعرض لها الأستاذ، بهدف الحد من تأثيرها على الأساتذة والذي تنعكس آثاره على أدائهم وعطائهم للتلاميذ (حميدة، 2011، ص.300)

وباعتبار أن الأستاذ أحد ركائز العملية التعليمية التعلمية، فإن أي معوقات تعترض طريقه وتحول دون أداء واجبه التعليمي على النحو الأفضل، وتؤدي إلى إحساسه بالعجز عن القيام بواجباته ومسؤولياته تجاه الأجيال التي يعلمها، والمجتمع الذي يعمل فيه، وإزاء هذا الصراع بين الواقع وما هو متوقع أن يقوم به، فإن ذلك يؤدي إلى الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية، ويترتب عنها ضغوطا مهنية يتعرض لها الأستاذ، مما ينعكس سلبا على سلوكه من جهة وأدائه الوظيفي من جهة أخرى، ويقلل من مستوى توافقه النفسي ودافعيته للإنجاز.

خلاصة:

يعدّ موضوع التوافق النفسي لدى الأساتذة أمر بالغ الأهمية وحساس للغاية، على أساس أنه من المواضيع السيكولوجية، والتي جعلت الكثير من العلماء والباحثين يهتمون به، ويولون له أهمية بالغة فالتوافق النفسي هو المحصلة النهائية لهذه القوى المؤثرة فيه ، فهو مستمرّ ما استمرت الحياة ، لتكوّنه من سلسلة من الحاجات تتطلب الإشباع للرغبات والدوافع تستدعي الإرضاء ، وكلّما تعطلّ الإشباع والإرضاء بما يتناسب مع الأستاذ والمجتمع يحدث سوء التوافق النفسي الذي يشتمل على مجموعة من الاضطرابات أو المظاهر النفسية والاجتماعية والتربوية التي تستدعي التدخّل من أجل الوصول إلى حالة الاتزان وتحقيق السعادة لأن رقي وازدهار الأمم يرجع بالدرجة الأولى إلى الاهتمام بالنظام التربوي عموماً، و بالأساتذة على وجه الخصوص، لأنهم هم القدوة الحسنة، و لهم الفضل في إنجاح العملية التربوية، وتفوق الأمم في جميع المجالات، سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو التربوية... ولهذا وجب الاهتمام بهم من جميع الجوانب، وتهيئة الظروف اللازمة لتأدية مهنتهم على أحسن وجه.

الفصل الرابع: دافعية الانجاز

تمهيد

1. الدافعية

1.1. مفهوم الدافعية

2.1. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية

3.1. تصنيف الدوافع

2. دافعية الإنجاز

1.2. مفهوم دافعية الإنجاز

2.2. مكونات دافعية الانجاز

3.2. العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الانجاز

4.2. أنواع دافعية الإنجاز

5.2. مراحل نمو دافعية الانجاز

6.2. الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز (المرتفعة- المنخفضة)

(المنخفضة)

7.2. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

8.2. قياس دافعية الإنجاز

9.2. دافعية الإنجاز لدى الأساتذة

خلاصة

تمهيد:

يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، على أساس أنه من الصعب التصدي للعديد من المشكلات السلوكية دون الاهتمام بدوافع الكائن الإنساني التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا، ويعتبر مفهوم دافعية الإنجاز من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، ويرز هذا المفهوم في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في مجال التربية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، والمجال الصناعي، لما له من أهمية بالغة في فهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية.

ويرجع الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز لدورها البارز في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي، والمجال الأكاديمي، وحتى المجال المهني، حيث يعد دافع الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الأستاذ وتنشيطه، كما تعتبر أيضا مكونا أساسيا في سعي الأستاذ إلى تحقيق ذاته وتوكيدها، لما يشعر به من خلال ما ينجزه من أعمال، وما يتحقق من أهداف تربوية، يجعله أكثر إنجازا وحبًا لمهنته، مما ينعكس إيجابا على تحصيل التلاميذ، وتطور النظام التربوي، وهذا ما سوف يتعرف عنه في هذا الفصل.

1. الدافعية Motivation:

1.1. مفهوم الدافعية:

لقد حاول بعض الباحثين مثل: "أتكنسون" (Atkinson) التمييز بين مفهوم «الدافع»: Motive ومفهوم الدافعية: "Motivation"، على أساس أن "الدافع" عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي لتحقيق أو إثباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة" (خليفة عبد الطيف، 2000، ص. 68)، وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع (عبد الله معتز، 1990، ص. 419).

1.1.1. المعنى اللغوي: يشار إلى مفهوم الدافعية في اللغة العربية بفعل: دفعه، ودفع عنه الأذى، كمنع، دفعا ومدفعا. واندفع في الحديث: أفاض، واندفع الفرس: أسرع في سيره، استدفع الله الشر: طلب منه تعالى أن يدفعه عنه (المنجد في اللغة والأعلام، 2008، ص. 217). أما في اللغة اللاتينية بكلمة (Movere)، وفي اللغة الإنجليزية بكلمة (Motive) ويعني يحرك أو يدفع (To Move)، في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافع على محاولة تحديد الأسباب المحددة للفعل أو السلوك (Weinberger & Mc). أما مفهوم الدافعية لغة يشار إليها في اللغة الإنجليزية بكلمة (Motivation)، وتعني محفز، منشط، محرك باعث نفسي، اهتمام (أكسفورد، 2006،

ص.514). ومجمل القول فإن الدافعية تشير إلى النشاط والسرعة والرغبة والمحفز الذي يغير من سلوك الفرد، فيجعله أكثر عملاً ونتاجية، من أجل تحقيق أهدافه. أما في الموسوعة البريطانية الصادرة سنة (1985) فاعتبرت الدافعية "مجموعة العوامل المؤدية إلى استثارة سلوك الكائن الحي، وتوجيهه نحو هدف معين" (بالرابع، 2011، ص.58).

2.1.1. المعنى الاصطلاحي: هناك العديد من التعريفات، التي تناولت موضوع الدافعية أهمها ما يلي:

- «قوة داخلية تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته» (بيومي، 1982، ص. 31).
- «حالة من التوتر الجسمي النفسي تثير السلوك وتوصله حتى يخف هذا التوتر أو يزول فيستعيد الفرد توازنه» (مواري، 1988، ص. 32)
- «حالة استثارة وتوتر داخلي، يثير السلوك ويدفعه إلى تحقيق هدف معين» (الطويل، 1999، ص.166).

- «عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتج من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك» (الكبيسي وهيب، 1999، ص. 95).

- «مثير خارجي يحرك سلوك الأفراد ويوجههم للوصول إلى هدف معين»، (قطامي، 2000، ص. 275).

- «مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل». (غباري، 2008، ص. 17)

- «حالة من التوتر النفسي ينشأ نتيجة لشعور الفرد بهذه الحاجة والتي تدفعه لممارسة سلوك هادف لإعادته إلى وضع الاتزان الداخلي». (بني يونس محمد، 2009، ص.15)

- «تلك القوة الذاتية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له» (الرفوع ، 2015، ص. 23).

انطلاقاً من التعريفات السابقة يمكن القول أن الدافعية هي عبارة عن قوة داخلية أو خارجية تستثير سلوك الفرد وتدفعه لتحقيق هدف معين.

2.1. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

بعد التعرض للملامح الأساسية لمفهوم الدافعية، يمكن التمييز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به، مثل: الحاجة، الحافز، الباعث، الانفعال، القيمة، وذلك على النحو الآتي:

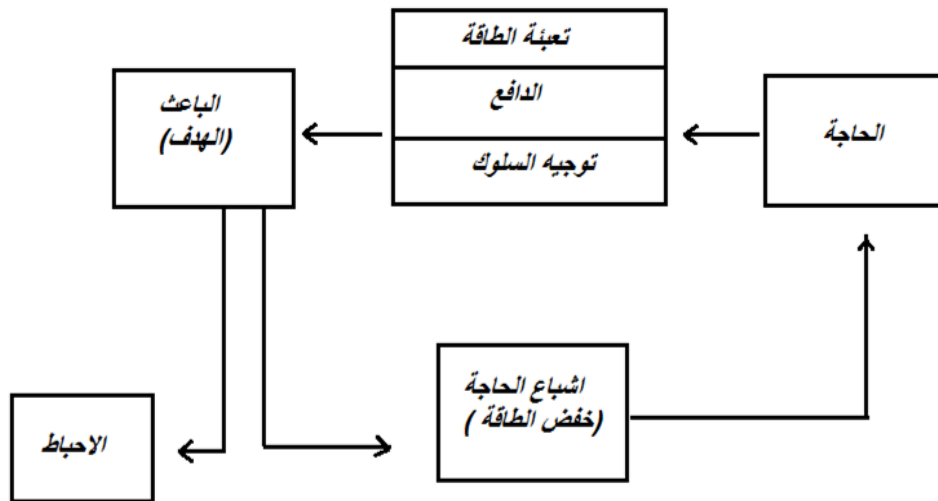
1.2.1. الحاجة Need: يشير هذا المفهوم إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، ويستخدم

هذا المفهوم، للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء

معين، إذا ما وجد تحقق الإشباع، وبناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الانساني، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (خيرى ، 2007، ص. 39).

3.2.1. الحافز Drive: يشير الحافز إلى العمليات الداخلية للدافعية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي إلى إصدار السلوك، ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كلا منهما يعبر عن حالة التوتر العامة، نتيجة لشعور الكائن الإنساني بحاجة معينة (حسين محي الدين، 1988، ص.9)، وفي مقابل ذلك هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، ويستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، بينما مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط، وعليه فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها.

4.2.1. الباعث Incentive: يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية، والذي يسعى الكائن الإنساني بحافز قوي إلى الوصول إليه، فهو يبحث عن الطعام في حالة الجوع، والماء في حالة العطش، والنجاح والشهرة في حالة دوافع الإنجاز (السيد، 1990، ص.423). وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الإنسان نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب عن ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ الإنسان، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف)، وذلك من خلال الشكل الآتي: (عبد الله معتز، 1990، ص.422).



شكل (7) العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث

5.2.1. العادة Habit: هناك اختلاف بين استخدام كل من مفهوم العادة، ومفهوم الدافع: فالعادة: تشير إلى قوة الميول السلوكية، التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم، وتتركز على

الإمكانية السلوكية، أما الدافع: فيتركز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تتطوي عليها العادة، (خليفة عبد اللطيف، 2000، ص.71). وقد يكون هناك تباين في العادات أو السلوك المتعلم ضئيلاً بين الأفراد، في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين، حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى اختلاف السلوك عبر المواقف المتشابهة، فإذا قام تلميذ مثلاً بمراجعة دروسه أثناء الدراسة فإنه يمكن الحديث في هذه الحالة عن وجود عادة يقف وراءها دافع قوي يتمثل في السعي نحو النجاح والتفوق، أما إذا قام هذا التلميذ بالقراءة أثناء العطلة، فإنه في هذه الحالة يمكن القول عن وجود عادة تكونت لدى هذا التلميذ وهي عادة القراءة، وعليه فإن ممارسة العادة أو السلوك المتعلم تختلف حسب شدة الدافع، فالأداء لا يعتمد فقط على إمكانية الأداء، ولكن أيضاً على مقدار تنشيط الدافعية لهذه الإمكانية، فعملية تنشيط الطاقة وتنشيط العادة هي جوهر مفهوم الدافع، وهذا ما أشار إليه "أتكنسون" Atkinson في المعادلة التالية:

السلوك = دالة كل من (الدافع x التوقع x القيمة x العادة). (Atkinson, 1964, P, 81)

6.2.1. الانفعال Emotion: كثير من الباحثين من يرادف بين مفهوم الانفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر بعضهم إلى الدوافع كنتيجة مترتبة على ظهور الانفعالات، في حين ينظر الطرف الآخر على أن الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة، ويعرف الانفعال بأنه: «اضطراب حاد يشمل الفرد كله، ويؤثر في سلوكه، وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية» (Marx n, 1976, p.55). ويعد مفهوم الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة، فهو يتضمن الخوف، الكراهية، الغضب، كما يتضمن السعادة، والبهجة، والاستثارة وينظر إليه على أنه أكثر عقلانية بالمقارنة بالدافعية، وتتضمن الانفعالات عمليات معرفية أيضاً فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية، بالإضافة إلى ذلك ينظر إليها كعوامل تتغير بتغير العمليات المعرفية، وفي الواقع لا يوجد تمييز حاسم وقاطع بين مفهوم الانفعالات ومفهوم الدوافع إلا أن أهم الأسس والملاح التي يمكن من خلالها التمييز بينهما تتمثل فيما يأتي: (خليفة عبد اللطيف، 2000، ص. 72).

- أ. في حالة الانفعالات يكون التركيز على الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك، أما بخصوص الدوافع فيكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف.
- ب. يتسم السلوك الانفعالي عن أنواع السلوك الأخرى بأنه سلوك مضطرب وغير منتظم ويصاحبه العديد من التغيرات الفسيولوجية الداخلية، ويتميز بأنه أكثر شدة أو حدة وجدانية.

7.2.1. القيمة Value:

هناك تباين لدى بعض الباحثين في استخدام كل من مفهوم القيمة ومفهوم الدوافع، فنظر "ماكلياند" McClelland لدافع الإنجاز بمثابة قيمة، وأيد ذلك و"يلسون" Wilson من خلال نتائج دراسته، التي

أوضحت أن هناك ارتباطاً قوياً بين دافع الأمن وقيمة الأمن على مقياس القيم لروكيتش (Wilson, 1983, P.210).

أما "فيذر" Feather فرأى بأنها فئة من الدوافع، ولا يعني أن كل قيمة تعتبر دافعا، فأحيانا يريد الشخص شيئا ما أو يشعر بوجوب عمل معين، ولكنه لا يفعل شيئا، فالقيمة لها وجهتان إحداهما سلبية والأخرى إيجابية (خليفة اللطيف، 2000، ص، 73).

وقد اعتبر "ماسلو" Maslow, A أن الأفضل بالنسبة للفرد هو تحقيق ذاته، فمن الأفضل أن يكون الفرد مدفوعا أساسا بدافع الإنجاز أو بدافع تحقيق الذات، أما "بركو فترز" Berkowitz فقد أعطى قيمة عالية للإنجاز لما لهذه القيمة من أهمية كبيرة للنهوض بالفرد، إلا أن هناك اختلاف بين "ماسلو" و"بركوفترز" في تحديد أيهما الأفضل فلهذه معياران مختلفان يقومان على قيم مختلفة فالأفضل قد يعني شيئا: أحدهما يتمثل في ماذا يجب الناس أن يكونوا؟ أما الآخر فيشير أننا نحب أن نكون أفضل طبقا لقيمنا (خليفة عبد اللطيف، 2000، ص. 74).

وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك اختلافا بين مفهوم القيمة ومفهوم الدافع، فالقيمة تعتبر تصورا قائما خلف هذا الدافع، أما الدافع فهو حالة توتر داخلي يساهم في توجيه السلوك نحو تحقيق هدف معين.

3.1. تصنيف الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع التي تغطي كل أشكال السلوك الإنساني بأكثر من طريقة، وهذا حسب نظرة العلماء إليها، ومن أكثر التصنيفات شيوعا هي التي تصنف الدوافع إلى صنفين حسب المنشأ: فسيولوجية المنشأ (أولية)، ومن أمثلتها: (دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس...)، وسيكولوجية المنشأ (ثانوية)، ومن أمثلتها: (دافع الإنجاز، دافع الانتماء، دافع الاعتراف...)، وهناك من صنفها حسب ارتباطها بعناصر البيئة من أمثلتها (الدافع الخارجي-الدافع الداخلي)، وهناك أيضا من صنفها من حيث المصدر، ومن أمثلتها (دوافع فطرية-دوافع اجتماعية مكتسبة)، وبناء على ذلك يمكن تصنيف الدوافع إلى:

1.3.1. الدوافع الفسيولوجية (الأولية): وهي الدوافع التي ترتبط بالحاجات الإنسانية الداخلية، أي يولد الفرد وهو مزود بها حيث تهدف إلى حفظ بقاءه ككائن حي ومن أمثلتها: (الجوع، العطش، النوم، الجنس...) وتتميز بأنها مشتركة بين الكائنات الحية، وإشباعها يكون مباشرا لكن مختلفا في طريقته من كائن لآخر، كما أنها تعتبر من الدوافع الثابتة، رغم تأثرها بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، والخبرات التي يكتسبها، وتتصف الدوافع الفسيولوجية ببعض الخصائص العامة. وهي: (أبودلاخ، 2004، ص. 48)

- أنها موجودة لدى جميع الكائنات الحية البشرية والحيوانية.
- أنها تؤدي وظيفة بيولوجية هامة للمحافظة على بقاء الكائن الإنساني واستمراره.
- أنها موجودة بالفطرة وليست مكتسبة، فهي توجد لدى الطفل منذ الولادة.

- أنها تحدث نتيجة لاختلال التوازن العضوي الكيميائي للجسم، فإذا اختل هذا التوازن الذاتي بسبب وجود أي اضطراب، أو نقص عضوي أو كيميائي في الجسم، ظهرت بعض العمليات الجسمية التعويضية التي تحاول سد هذا النقص، وإزالة هذا الاضطراب، وإعادة حالة التوازن الذاتي.

2.3.1. الدوافع السيكولوجية: وهي الدوافع التي يكتسبها الفرد من البيئة الخارجية والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، وتتميز بأنها تخص الإنسان دون الحيوان، وتتأثر بالسياق الاجتماعي للفرد، ويطلق عليها البعض أحيانا الدوافع الثانوية المكتسبة وتصنف إلى نوعين هما:

أ. **الدوافع الداخلية الفردية:** وتتمثل هذه الدوافع في سعي الفرد للقيام بشيء معين لذاته، فهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للفرد، حيث ترتبط بوظائفه الذاتية، وتحقيق توازنه من خلال استجاباته المختلفة، وهذا النوع يقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات الإنسانية في الفكر والسلوك، وأهم هذه الدوافع ما يلي: (غباري، 2008، ص.34).

• **دافع حب الاستطلاع:** وهو من الدوافع الحديثة نسبيا في علم النفس، والمقصود به رغبة الفرد في استكشاف معالم البيئة السيكولوجية المحيطة به والوقوف على جوانبها الغامضة.

• **دافع الكفاءة:** وترتبط الكفاءة ارتباطا وثيقا بالعمليات الخاصة بدافع حب الاستطلاع ومختلف الوظائف الإدراكية التي تمكن الفرد من تحقيق أفضل نمو وارتقاء واستقلال لقدراته من أجل مواجهة متطلبات البيئة التي يعيش فيها، أي أن دافع الكفاءة يعني استخدام الفرد لقدراته ووظائفه الإدراكية والحركية بأفضل شكل ممكن.

• **دافع الإنجاز:** وهو النوع الأخير من الدوافع الداخلية الفردية، على خلاف دافعي حب الاستطلاع والكفاءة، حيث يقتصر على الكائنات البشرية، والمقصود بدافع الإنجاز كفاح الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها.

ب. **الدوافع الخارجية الاجتماعية:** وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة علاقة الفرد بالآخرين ومن ثم تدفعه للقيام بأفعال معينة لإرضاء المحيطين به أو الحصول على تقديرهم، أو تحقيق هدف مادي أو معنوي، وأهم هذه الدوافع ما يلي: (سليم، 2003، ص.302).

• **دافع الانتماء:** ويتمثل هذا النوع من الدوافع في حاجة الفرد إلى التقارب والتجاذب مع الآخرين من بني جنسه لشعوره بالأمان وخفض مستوى القلق لديه، وإشباع حاجاته الأساسية من هذا الانتماء في مجتمعه الذي يعيش فيه.

• **دافع المنافسة والسيطرة على المزايا الاجتماعية والمادية:** تعد الرغبة في السيطرة وإثبات الذات من الدوافع الشائعة لدى الإنسان والحيوان على حد سواء، ويظهر دافع السيطرة بوضوح فيما نشاهده بين أفراد مختلف المجتمعات من تنافس شديد، فالأطفال يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة والنادي ويحاول الطفل أيضا أن يتفوق على زملائه، وأن يسيطر عليهم

ويتنافس الكبار أيضا في سبيل الرزق، وفي سبيل الشهرة، وتولي المناصب العليا والاستيلاء على مصادر القوة في المجتمع، أما بالنسبة لمظاهر السيطرة لدى الحيوانات فمثلا في مجتمع الفيلة فإن المجموعة تخضع لسيطرة الفيل الأكبر الذي يقودها في حركاتها في الغابة لما يتمتع به من قوة في مجموعته.

• **دافع الاستقلال عن الآخرين:** ويتمثل هذا الدافع في رغبة الفرد وحاجته للقيام بالمهام المطلوب منه بنفسه، والواضح أن الدافع إلى الاستقلال يتصارع غالبا مع بعض الدوافع الاجتماعية الأخرى ويقود الفرد إلى التعبير عن نوع من الدوافع المضادة للانتماء إلى الجماعات، وربما يجبره على فقدان مقدار معقول من التحصيل (في حالة حدوث الإنجاز بمساعدة الآخرين).

كما يمكن تصنيف الدوافع أيضا طبقا لنظرية "ماسلو Maslow, A" ، حيث اقترح نموذجا للنظام النوعي، لتطور الرغبات معبر عنه بتاريخ الفرد في إشباع رغباته، وقد افترض بأنه حسب النظام الآتي، تنمو رغبات الإنسان تتابعيا حسب الترتيب التصاعدي التالي بدءا من الرغبات الأدنى إلى الرغبات الأعلى، على شكل تنظيم هرمي وهي كالتالي: (لوكيا، 2006، ص.179)

أ. **حاجات فسيولوجية Physiological needs:** وتعتبر من الحاجات التي تكفل بقاء الفرد، ويكون إشباعها دوريا ومتجددا تتوقف فتراته على حسب نوع الحاجة الفسيولوجية المعينة، ومن أمثلتها: (الحاجة للطعام والشراب، التنفس، الإخراج، النوم، الراحة، الدفء).

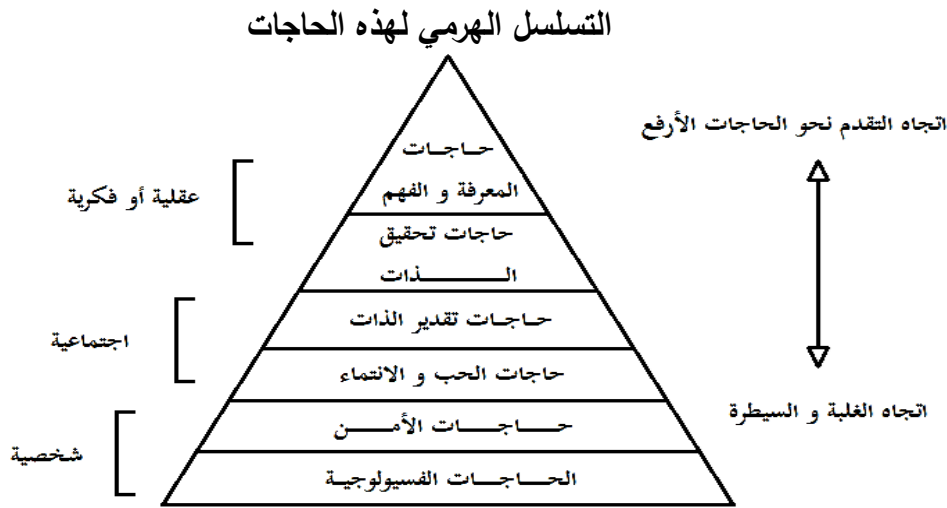
ب. **حاجة الأمن Safety needs:** أدرجت هذه الحاجة في المستوى الذي يلي الحاجات الفسيولوجية مباشرة إلا أن هذه الأخيرة تتطلب الإشباع الدوري بحكم طبيعتها، بينما حاجة الأمن ليس لها مثل ذلك الطابع، فتستثار لدى الفرد عندما يدرك رغبته في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان.

ج. **حاجة الانتماء والحب belongingness and love needs:** وتعتبر من الحاجات الاجتماعية مثل: الحاجة الى تقبل الغير والصحبة والمحبة للغير والمحبة من الغير والتعاطف وتكوين الجماعات والولاء، ولا يتسنى للفرد إشباع هذه الحاجات إلا في وجود الغير من أفراد جنسه من خلال الاتصال بهم والتعامل معهم.

د. **حاجات تقدير الذات Esteem needs:** ويقصد بها الحاجات الذاتية التي تندرج تحت هذا المستوى و التي يؤدي إشباع أي منها لدى الفرد إلى الشعور بالتمايز عن الغير، و تشمل الحاجات الذاتية العديد من الحاجات المتنوعة التي أدرجها "ماسلو" تحت مستوى حاجات تقدير الذات، و التي يبدأ إشباعها بالتقدير بما يستشعر الفرد و ما يتوقعه من سلوك الغير نحوه متمثلا في درجة و نوع الاهتمام و الاحترام نحوه و الثقة، أو الإهمال و اللامبالاة، و هذا التقدير الصادر للفرد من الغير يقوم على أساس تقييم الغير للأداء الفعلي للفرد بالنسبة لغيره من أفراد الجماعة، و هذا ما يشعره بتقدير ذاته.

هـ. **حاجات تحقيق الذات Self actualization needs**: ويقصد بها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته وتنميتها عندما يقوم بعمل معين يرى أنه أهل للقيام به، فيصر على إتمامه متخطيا بذلك ما يقابله من عقبات وصعاب مستثمرا فيه كل ما لديه من خبرات سابقة، وما يمكن أن تصل إليه قدراته وإمكاناته على اختلافها وتنوعها محققا لنفسه بذلك قدرا من التميز يراه جديرا في تحقيق ذاته.

و. **حاجات الفهم والمعرفة Knowledge needs**: وتعتبر هذه الحاجات أرقى من المستويات الأخرى، على أساس أنه إذا توصل الفرد إلى إشباع الحاجات الأدنى أصبح يطمح إلى تحقيق ما هو أرقى منها والتي تعتمد على الفهم والمعرفة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها، والشكل التالي يبين ذلك:



شكل رقم (8) التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو

كما أوضح "ماسلو" في نظريته عن الدافعية أن هناك شكلا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد، ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا الهرم إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في مستوى أدنى منها، و على الرغم من أن دافع الإنجاز لا يوجد مباشرة في هرم "ماسلو" فإنه يقع ضمن حاجات تقدير و تحقيق الذات حيث تعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال، وما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل، وهذا ما سوف يتناول في الجزء التالي: (خليفة، 2000، ص. 86).

2. دافعية الإنجاز: Achievement motivation

1.2. مفهوم دافعية الإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر" Adler الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة "كورت ليفين" Levin، الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام "موراي" Murray، لمصطلح الحاجة للإنجاز ولكن رغم هذا فإن الفضل يرجع إليه لأنه الأول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق (أنجلر، 1991، ص. 213).

وانطلاقاً من البحوث التي قام بها "موراي" (Murray:1938)، والتي بحث فيها عن طبيعة الدافعية وأنواعها وبعض طرق قياسها تطبيقياً حدد "موراي" عدداً من الحاجات دعاها حاجات عالمية تتوافر لدى الأفراد جميعهم بغض النظر على جنسهم أو عرقهم أو عمرهم وكانت الحاجة للإنجاز من بين الحاجات العالمية التي أقر "موراي" بوجودها، وتأثر بأعمال "موراي" كل من الباحثين "ماكلياند" "وأتكينسون"، واستخدم مفهوم الحاجة للتحصيل عوضاً عن مفهوم الحاجة للإنجاز للدلالة على النجاح في حالة تنافسية طبقاً لمعيار تفوق معين (نشواتي عبد المجيد، 2003، ص. 217).

ويمثل دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية وقد برز كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر النفسي المعاصر. ومن الضروري استعراض بعض التعريفات لدافعية الإنجاز لمعرفة مدلولها أكثر، وهي كالآتي:

- «الرغبة في النجاح والفوز وتحقيق سبق على الآخرين وإتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدد مما يشعر الفرد بالرضا والثقة بالنفس». (عبد الحميد وكفافي، 1987، ص. 364).
- «علاقة ديناميكية بين الفرد والبيئة تتضمن نمطا معيناً لاستجابات متعلمة نتيجة وجود حالة توتر. وتزول هذه الحالة بإشباع هذا الدافع واختزاله». (زكي، 1988، ص. 335)
- «استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الامتياز الذي يكون محصلة الصراع بين هدفين متعارضين هما: الميل نحو تحقيق النجاح، والميل نحو تجنب الفشل». (الشعراوي، 1994، ص. 9)
- «استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الارضاء». (راتب أسامة، 2000، ص. 48).
- «نشاط يرتبط بكافة الأنشطة البشرية وتتباين من فرد إلى آخر تبعاً لمركز الضبط». (الزغلول، 2002، ص. 240).
- «مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات، وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة» (نشواتي، 2003، ص. 217).

- «حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذه، وما يحقق له مستوى محدد من التفوق يؤمن به». (جولمان، 2005، ص.328)
- «تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها، وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم». (عبد الحافظ، 2005، ص.16).

يستنتج مما سبق أن الدافعية للإنجاز شعور داخلي لدى الفرد لأداء المهام أو الأعمال الصعبة بشكل جيد وسريع، وتحقيق التميز والتفوق على الآخرين، حتى يشعر الفرد بالرضا والثقة بالنفس.

2.2. مكونات دافعية الإنجاز:

هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافعية الإنجاز هي: (الرفوع، 2015، ص.149).

- أ. **الدافع المعرفي:** وهو الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم وتكون عملية اكتشاف المعرفة الجديدة هي المكافأة لديه.
- ب. **تكريس الذات:** وهي رغبة الفرد في المزيد من الصيت والسمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.
- ج. **دافع الانتماء:** ويتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين ويتحقق إشباعه في هذا التقبل، أي ان الفرد يستخدم نجاحه العام كأداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب من يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

أما عبد القادر وعمران فرأيا أن دافع الإنجاز يتكون من ثلاثة مكونات وهي: (في عبد الله مجدي، 2003، ص.181).

- أ. **الطموح العام:** ويقصد به الرغبة في الوصول إلى الأهداف المخططة وبذل الجهد اللازم لتحقيقها.
- ب. **النجاح والمثابرة:** ويتمثل في الجهد والاجتهاد والسرعة في انجاز العمل.
- ج. **التحمل من أجل الوصول إلى هدف.**

وفي نفس السياق رأى عمران أن دافع الإنجاز يتكون من ثلاثة أبعاد وهي: (في عبد الله مجدي، 2003، ص.181)

- أ. **البعد الشخصي:** ويتمثل في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، وان دافعيته في ذلك دافعية ذاتية ويرى أن في الإنجاز متعة في حد ذاتها وهو يهدف الى الإنجاز الخاص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز هذا النوع من الأفراد بارتفاع مستوى الطموح والتحمل والمثابرة، وهذه هي أهم صفاته الشخصية.

ب. **البعد الاجتماعي:** ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن أيضاً الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

ج. **بعد المستوى العالي في الإنجاز:** ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز، يتطلع إلى مستوى جيد و متميز في كل ما يقوم به.

وهناك من حصرها في عشرة أبعاد هي: (أبو سقة، 2007، ص.24)

أ. **الطموح:** وهو ذلك الحافز الذي ينمو بداخل الفرد ليكسبه القدرة على بذل مجهود أكبر، ليحقق ما يريد.

ب. **المثابرة:** ويقصد بها الصبر على تحقيق الهدف والاستمرار في العمل حتى تحقيقه.

ج. **الاستقلال:** ويشير إلى قدرة الفرد على صنع القرار الذاتي بنفسه دون تدخل الآخرين.

د. **تقدير الذات:** ويعبر عن حسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بجدارته وكفاءته.

هـ. **الاتقان:** ويقصد به القيام بجميع الأمور سواء كانت مهنية أو اجتماعية بأفضل طريقة ممكنة وباستخدام أفضل الطرق لا نجازها.

و. **الحيوية:** وتعبر عن استمرارية نشاط الفرد في تأدية عمله.

ز. **الفطنة:** وتشير إلى قدرة العقل إلى الوصول إلى نتائج صحيحة حول ما هو حقيقي وواقعي وكيفية حل المشكلات اليومية.

ح. **التفاؤل:** وهو عبارة عن ميل أو نزوع نحو النظر إلى الجانب الأفضل للأحداث والأحوال وتوقع أفضل النتائج.

ط. **المكانة:** وتشير إلى رغبة الفرد في الوصول إلى أعلى المراتب القيادية.

ي. **الجرأة الاجتماعية:** وتعبر عن استعداد الفرد للمخاطرة بآرائه، سواء قبلت بالرفض أو القبول في المواقف الاجتماعية.

ومما سبق يتبين أن هناك تباين بين الباحثين في تحديد مكونات دافعية الإنجاز، ويعود السبب إلى اختلاف الأسس النظرية التي بنيت عليها هذه الأبحاث والدراسات، وكذا القيم والمعايير المعتمدة في دراسة موضوع دافعية الإنجاز، واختلاف البيئة الاجتماعية، إضافة إلى خصوصية هذا الموضوع باعتباره من المواضيع السيكولوجية التي يصعب في بعض الأحيان فهمها بشكل دقيق، وعليه يستنتج أن مكونات دافعية الانجاز هي:

أ. الشعور بالمسؤولية اتجاه الذات والآخرين.

ب. الشعور بأهمية الوقت، والحرص على انهاء المهام في الوقت المحدد.

ج. السعي نحو التميز والتفوق عن الآخرين.

- د. المثابرة لتحقيق مستوى مرتفع من الطموح.
هـ. التخطيط للمستقبل.

3.2. العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز:

من بين العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز ما يلي:

أ. الأسرة: تعتبر الأسرة البيئة الأولى التي ينشأ فيها الطفل، فيتلقى فيها التربية والرعاية من طرف الوالدين فمن خلالها يكتسب مكونات الشخصية ويتحول من كائن بيولوجي إلى كائن مفكر يتأثر بما يحيط به من أشخاص وأشياء ويؤثر فيه، وهذا ما أكدته دراسة "ماكليلاند" أن المرحلة العمرية التي تكون بين سن (6-9 سنوات) تعد من المراحل المهمة في نمو دافعية الإنجاز لدى الأطفال، حيث أظهرت نتائج دراسته أن هذه الفترة من عمر الطفل فترة نضج انفعالي واجتماعي وكذا فترة اهتمام الوالدين بأداء أطفالهم مقارنة بالآخرين، وهذا يؤثر بصفة خاصة في المنافسة للإنجاز أو في الاحساس القوي بالفشل (الرفوع وآخرون، 2004، ص.24). كما أشار أيضا "ماكليلاند" إلى أن الأسرة تعتبر من المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية للأطفال وأن طبيعة العلاقات الأسرية بين الوالدين والأبناء من شأنها أن تخلق مناخا مناسباً لدعم وتنمية دافعية الإنجاز لديهم، كما قد تكون السبب الأساسي في اضعافها، (العبيدي، 2009، ص. 308)، وقد أكدت "هدى قناوي" من خلال نتائج دراستها، ان الأسرة هي التي تساهم في بلورة شخصية الطفل وهي التي تضع أساسا لها، وذلك بقدر ما يتوفر في التنشئة الأسرية من مناخ صحي مناسب لشخصية الطفل فالطريقة التي يتربى بها الطفل داخل الأسرة تؤثر على انجازاته في مجال النشاط الاجتماعي والعمل الفني لديه (غريب، 1998، ص.14). وفي نفس السياق ذكر "موراي" من خلال دراسته أن الأمهات من أصحاب دافعية الإنجاز كن يطلبن من أطفالهن الاستقلال والتمكن في سن أكثر تقدما مقارنة بالأمهات ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة (أبو سقه، 2007، ص.67)، أما «روزن وداندراد» فقد توصلتا من خلال دراستهما إلى أن الآباء من ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة كانوا يشجعون أبناءهم على مواجهة المواقف وحل المشكلات بأنفسهم عكس الآباء الآخرين. (عبد الخالق والنيال، 2009، ص.230).

ب. المجتمع: تلعب البيئة الاجتماعية المحيطة بالأسرة دورا أساسيا في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال من خلال احتكاكهم وتواصلهم مع أفراد الأسرة الكبيرة وسماعهم القصص الشائعة في ذلك المجتمع، ومالها من دور في زيادة دافعية الإنجاز، اضافة إلى دور وسائل الاتصال الجماعي من خلال الحصة المبرمجة للأطفال على شاشة التلفزيون والمذياع. وهناك عوامل أخرى قد يكون لها الأثر في تنمية دافعية الإنجاز كالقيم الثقافية السائدة في ذلك المجتمع وكذا تأثير الطبقة الاجتماعية التي نشأ فيها الطفل، حيث أوضح (Turner) من خلال نتائج دراسته أن هناك علاقة بين مهنة الأب ودافع الإنجاز لدى الأبناء، حيث وجد أن أهم عامل في قوة دافعية الإنجاز لدى الأبناء هو ما تتضمنه مهنة الأب

من استقلال ومسؤولية قيادية في اتخاذ القرارات والتعرض للمنافسة من طرف الآخرين. (العبيدي، 2009، ص.312).

ج. المدرسة: تعتبر المدرسة الأسرة الثانية للطفل التي يتلقى فيها التربية والتعليم ونقل الثقافة، وتزويده بالخبرات والمهارات اللازمة لمواجهة الحياة، وكذا المكان الذي ينمي فيه الطفل معارفه وكفاءته، ولذا فإن المدرسة تعمل على تنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ من خلال الأنشطة الصفية وغير الصفية لما لها من الأثر في تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة "بوكي وبلو منفيلد (Poky et Blomenfld)، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لديهم. (علي وسطول، 2006، ص.99). كما يظهر دافع الإنجاز جليا في المدرسة من خلال الاهتمام والحرص من طرف التلاميذ أنفسهم على النجاح، وحب التميز من خلال نجاحهم أو فشلهم في اختبار معين، قد يقرر مكانتهم بين أقرانهم أو مستقبلهم المهني، حيث ذكرت "سعدة ابراهيم" أن الأسلوب في التربية الذي تتبعه المدرسة ومحتوى المناهج الدراسية إضافة إلى طرق التدريس وغيرها، يخلق مواقف مناسبة تنمي دافعية الإنجاز لديهم (أبوسقه، 2007، ص. 60).

أما "أتكنسون" (Atkinson)، فرأى أن النزعة أو الميل لإنجاز النجاح استعداد دافعي مكتسب، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بثلاثة عوامل عند قيامه بمهمة ما، وهي: (غباري 2008، ص.54).

- العامل الأول: دافع الإنجاز للنجاح: يقدم الفرد على أداء المهام أو الأعمال بنشاط وحماس، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح والتفوق، وهو دافع طبيعي لتجنب الفشل في إنجازها، ويختلف الأفراد في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، حيث يقبل الفرد الأول على أدائها بحماس ونشاط تمهيدا للنجاح فيها، أما الفرد الثاني فيقبل على أدائها بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، وأستنتج "أتكنسون" أن الفرد الثاني لديه نزعة قوية لتجنب الفشل متعلمة نتيجة مروره بخبرات فشل متكررة، أما عندما تكون احتمالات النجاح والفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد،

- العامل الثاني: احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح الفرد في أية مهمة يتوقف على عملية التقويم الذاتي التي يقوم بها عند إنجازها، فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة النجاح مهما كانت درجة دافعية الإنجاز الموجودة عنده، أما المهمات الصعبة جدا فإن الفرد لا يرى أن لديه القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع الإنجاز تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

- العامل الثالث: قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة في إنجازها من طرف الفرد تجعله يزيد في قيمة الباعث لديه، فكلما كانت المهمة أكبر صعوبة زادت قيمة الباعث

لديه للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، وفي هذا رأى "أتكنسون" أن قيمة البواعث القليلة في المهمات الصعبة لا تستثير حماس الفرد وتجعله أقل انجازا ونجاحا، في مهمته، ويعتبر النجاح في حد ذاته حافزا قويا ومؤثرا لدى الفرد في انجاز المهمة الأكثر صعوبة، فمثلا عندما يجيب الفرد على (45) فقرة من فقرات اختبار ما بشكل صحيح فهذا يعتبر حافزا قويا للنجاح من فرد أجاب على (35) فقرة فقط.

4.2. أنواع دافعية الإنجاز:

رأى "شارل سميث" (Charles Smith, 1969) من خلال دراسته لموضوع دافعية الإنجاز أنها تنقسم إلى قسمين هما: (في الطواب، 1988، ص.65)

- **أولا: الدافعية الذاتية:** وتتضمن تصنيف المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، وينبع من داخل الفرد وذلك بالاعتماد على خبراته السابقة، حيث يجد لذة في الانجاز والوصول إلى الهدف في رسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها.
- **ثانيا: الدافعية الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين، كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتها تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، أما إذا كانت الدافعية للإنجاز هي المسيطرة في الموقف فإن كلا منهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف.

5.2. مراحل نمو دافعية الإنجاز:

حدد فيروف ثلاثة مراحل لنمو دافعية الانجاز هي: (جابر، 1986، ص.170)

1.5.2. التنافس الاستقلالي Autonomes Compétence: قام كل من (هوايت وهنت) بلفت الأنظار إلى أهمية خبرات الطفل الأولى في اكتشاف البيئة المحيطة به والسيادة عليها فهذه الخبرات تعد أساسية في تطوير أهداف الإنجاز، والإنجاز الذاتي يظهر عند بلوغ الطفل سن ما بين (عام ونصف-عامين والنصف)، أي مع ظهور اللغة ونمو المهارات والقدرات ومن الممكن أن يصبح دافع الإنجاز الاستقلالي للطفل أكثر فاعلية وقوة كقدراته، وتصبح المهارات أوضح بالارتباط مع النمو السريع للطفولة المبكرة. كما أن تعلم الطفل للتحدث واكتشاف إمكانية اللغة أو صعود السلالم، أو الجري، أو ارتداء الملابس بالاعتماد على نفسه في كل مرة، يظهر بصورة دائمة تمتع الطفل بالإنجاز الاستقلالي، وتتولد أهداف الإنجاز الاستقلالي من هذه الخبرات المتكررة الممتعة، حين يكتشف الطفل قدرته على عمل ما لم يكن قادرا على أدائه من قبل، ولإتقان هذه المرحلة واجتيازها لابد أن تتاح للطفل حرية تناول البيئة، واكتشافها، كما يحتاج إلى استئثاره لفعله المستقل ودعمه، على أن يكون ذلك كله في توقيت مناسب جدا بحيث يتضمن ما ينجزه الطفل مقرون بالجهد والمثابرة.

2.5.2. المقارنة الاجتماعية في الإنجاز Social comparison about achievment: يتعرض الأطفال في السنوات الأولى في المدرسة للضغط، حيث تدفعهم إلى التقويم الاجتماعي وترغبهم فيه، وفي هذه المرحلة من العمر يحدث التوجه الاجتماعي الأكبر بواسطة المجتمع عن طريق المدرسة، وحينئذ تصبح المقارنة الاجتماعية استجابة آلية متولدة من تقييمات الأداء، وتصبح هذه هي المرحلة الثانية لنمو الدافعية للإنجاز وفي هذه المرحلة تكون المقارنة الاجتماعية وظيفية إخبارية، فهي تسمح للطفل بتسوية أخفاقاته وملاحظة كيف يمكن أن تصبح طموحاته واقعية أو غير واقعية إزاء أداء الأطفال الآخرين، أي أنها تزوده بالمعلومات عن نفسه في علاقته بالعالم الذي حوله، وكذلك قد تتطور لدى الأطفال الأصغر سناً إذا وجدوا في أوساط عائلية كبيرة، وفي كلتا الحالتين، يدفع الوسط الاجتماعي الطفل إلى مقارنة أدائه بأداء الآخرين، وإذا تمت المقارنة الاجتماعية بشكل صحيح، فإن الطفل يكون بإمكانه أن يتعلم تهدئة نفسه، وبث الطمأنينة فيها من حيث مستوياته واستقلاله الذاتي.

3.5.2. تكامل دافعية الإنجاز الاستقلالي مع الكفاح في المقارنة الاجتماعية (Autuonomous achievment motivation integrated with socil comparison strivings): من الممكن أن يحدث تكامل الإنجاز الاستقلالي والمقارنة الاجتماعية، عندما لا تصبح المقارنة الاجتماعية متشعبة بقيم الآخرين، وعندما لا تسيطر الوظيفة المعيارية للمقارنة الاجتماعية بالكامل على فكرة الطفل عن الإنجاز، وإذا تفوقت الوظيفة المعيارية على الوظيفة الإخبارية، فإن دافع المقارنة الاجتماعية سوف يسود حينئذ على أي دافع إنجاز استقلالي، وإذا تفوقت الوظيفة الإخبارية على الوظيفة المعيارية يمكن أن يحدث تكامل هذين النوعين من الدوافع. ولا تعني كلمة تكامل أن كلا النوعين مندمجان معاً، بل هما منفصلان ويستخدمان في الموقف المناسب، وهذه المراحل متتابعة ومنظمة هرمياً حيث أن النمو في إحداها وإتقانه ضروري للنمو في المرحلة التالية والنجاح فيها، ومع كل من التوجيه المسيطر والدافع المتطور يمكن تطوير المرحلة المتكاملة لكل من الاستقلال الذاتي وتوجيه المقارنة الاجتماعية (هل بإمكانني عمل هذا؟ وقياسه مع مستويات التفوق للأشخاص الآخرين؟) والتي من بعدها يمكن أن يعمل كلا الدافعين بحرية.

6.2. الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز (المرتفعة-المنخفضة):

– أولاً: الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

- يتفق معظم الباحثين على أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع يتسمون بسمات معينة، وتتمثل هذه السمات فيما يلي:
- أ. يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة.
- ب. الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.

- ج. يقومون بالأنشطة بدرجة كفاءة عالية.
- د. الاهتمام بما يؤدون من أعمال في حد ذاتها أكثر من اهتمامهم بأي عائد مادي يعود عليهم من إنجاز هذه الأعمال.
- هـ. الثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، ويلتزمون بأرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فيه.
- و. يفضلون المهن المتغيرة والتي تحدث فيها تحديات مستمرة، وينفرون من المهن الروتينية.
- ز. يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر في بعض مواقفهم.
- ح. يتمتعون بدرجة مرتفعة من المثابرة.
- ط. استغلال الوقت.
- ي. يحبون معرفة نتائج مهامهم لتقييم قدراتهم وتطويرها نحو الأحسن.
- ك. الرغبة في مواصلة العمل لفترات طويلة دون ملل.

كما أن "موراي" رأى أن من مميزات الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع أنهم يحصلون على درجة مرتفعة في الدافعية وينجزون أشياء صعبة، ولديهم سرعة في الفهم والتغلب على العوائق مهما كانت، ولديهم رغبة في التنافس والتفوق في إنجاز المهام (الخيرى، 2008، ص.57).

ويستنتج مما سبق أن الفرد ذو دافعية الإنجاز المرتفع هو الذي يكون واثقاً من نفسه، يقيم تصرفاته بموضوعية، ويستطيع أن يضبط انفعالاته ويتحكم فيها، ويحب العمل في الجماعة ويميل دوماً إلى احتلال المراكز العالية والمرموقة.

- ثانياً: الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة:

من خلال الدراسة التي قام بها المشعان (1993)، والتي بينت نتائجها: أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به، ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن إقدامهم على أدائها أقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهوداً ومثابرة، وتنشيط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة لياسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافاً بسيطة سهلة، لا تكلفهم جهداً أو مشقة، ويرضون بما هم عليه، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة، وكثيراً ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة، وهم ليسوا من المحظوظين (الخيرى، 2008، ص.58).

أما محمد أحمد الرفوع (2015، ص.171-172) فرأى أن الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة هي كالتالي:

- لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.

- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهودا ومثابرة.
- تنتبذ همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة، ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة لياسهم من النجاح.
- يقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح.
- يضعون لأنفسهم أهدافا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهدا أو مشقة.
- يرضون بما هم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة.
- يشعرون بالملل والعجز.
- يقاومون التغيير.
- ضعف الرغبة في التعلم.
- قلة الحماس والايجابية للعمل المدرسي.
- عدم بذل الجهد الكافي.
- تدني الاهتمام بالواجبات الصعبة.
- عدم الاستجابة لتعليمات المعلم وإدارة المدرسة.
- إهمال المواد الضرورية للتعلم من كتاب وأدوات.
- وجود أفكار خاطئة عن مدى أهمية التعلم.

7.2. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

هناك تباين في وجهات النظر بين علماء النفس في تفسير دافعية الإنجاز لدى الأفراد، فهناك من ركز على السلوك الظاهر للأفراد والقابل للملاحظة المباشرة، وهناك من ركز على المتغيرات النفسية، مثل: المعتقدات والقيم والأهداف، التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك، لكن لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، ومنهم من ركز على العوامل المعرفية، والعوامل السببية، المؤثرة فيها، حيث ظهرت مجموعة من النظريات حاولت تفسير دافعية الإنجاز أهمها:

- أولا: نظرية هنري موراي (Henry murray):

لقد أبدى موراي على خلاف كثير من علماء الشخصية اهتماما مبكرا بالقدرة والإنجاز، واعتبر هاتين الصفتين جزءا مهما من الشخصية وتؤديان وظيفة مركزية في التوسط بين النزعات للفعل، وبين النتائج النهائية التي توجه ناحيتها تلك النزعات، كما قام "موراي" من خلال بحوثه حول الشخصية بتقويم الأفراد في القدرة والإنجاز على أدائهم في عدة مجالات مختلفة، سواء كانت جسمية أو ميكانيكية أو قيادية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تربية أو غيرها، وأكد أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الأفراد، حيث وصفها بأنها عبارة عن قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية أو مؤثرات خارجية لدى الأفراد، ولاحظ أنه عندما تثار هذه

الحاجة توجه هذه القوة السلوك في البيئة المحيطة بطريقة معينة لإشباعها، ويتضح من منظور "موراي" لدافعية الإنجاز ما يلي: (الخيرى، 2008، ص.50)

- أ. التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفرها للفرص التي يستطيع من خلالها إشباع حاجاته.
- ب. التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دور فعال في استثارة الحاجة للإنجاز، فهو أكد على الدافعية المستتارة، وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق.
- ج. اهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع، (TAT) Thematic Appreciative Test.

واقترح "موراي" تصنيفا متكاملًا للحاجات وهي كالتالي: (غانم، 2002، ص.135)

- أ. الحاجة إلى الخضوع لقوى خارجية والتوافق مع الآخرين.
- ب. الحاجة إلى الإنجاز وتجاوز العقبات.
- ج. الحاجة إلى الانتماء وتكوين صدقات وتبادل الحب مع الآخرين.
- د. الحاجة إلى العدوان عن طريق المعارضة ومهاجمة الآخرين والتقليل من شأنهم.
- هـ. الحاجة للاستقلال.
- و. الحاجة للتغلب على الفشل ورفض الهزيمة.
- ز. الحاجة للدفاع عن الذات وتبرير الأفعال.
- ح. الحاجة إلى ابداء الاعجاب بالآخرين والتعاون معهم.
- ط. الحاجة إلى السيطرة.
- ي. الحاجة إلى لفت الانتباه.
- ك. الحاجة إلى الهروب من المخاطر.
- ل. الحاجة إلى تجنب الفشل.
- م. الحاجة إلى مساعدة الضعفاء والتعاطف معهم.
- ن. الحاجة للنظام.
- س. الحاجة للعب.
- ع. الحاجة للسلطة والتأثير على الآخرين.
- ف. الحاجة للرفض الأحاسيس والمشاعر والاستمتاع بها.
- ص. الحاجة للجنس.
- ق. الحاجة إلى طلب العون والإسعاف من الآخرين.
- ر. الحاجة للفهم.

واهتم "موراي" بتوضيح العلاقة بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز والتميز بينهما ،حيث اعتبر مستوى الطموح أحد المؤثرات لشدة الحاجة للإنجاز والتي تزداد شدتها في رأيه عندما يختار الفرد أن يواجه جهوده ومسايعه نحو تحقيق هدف صعب وموضوع غير متاح ،واعتبر "موراي" أن الحاجة للإنجاز تعد من الحاجات الأساسية في حياة الفرد التي لا يبد من اشباعها بمجالات الحياة المختلفة ،حسب اهتمامات الأفراد ويتعدد جوانب حياتهم ،ويتوقف مدى اشباع الحاجة للإنجاز على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف.(عبد الواحد، 2010، ص.389)

- ثانيا: نظرية ماكلياند (McClelland):

اقترح ماكلياند عام(1967)، نظريته في العمل أسماها نظرية الإنجاز، حيث اعتقد أن العمل في المؤسسة يوفر فرصة الإشباع لثلاث حاجات وهي:

أ. الحاجة للقوة: حيث رأى أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة يرون أن المؤسسة فرصة لكسب المركز والسلطة، ووفقا لذلك فهم يندفعون وراء المهام التي توفر لهم معرفة لكسب القوة.

ب. الحاجة للإنجاز: رأى أن الأفراد ذوو الحاجة للإنجاز، يرون أن الالتحاق بالمؤسسة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق.

ج. الحاجة للاندماج: الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للاندماج والمودة فإنهم يرون أن المؤسسة فرصة لتكوين وإشباع علاقات صداقة جديدة، ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل.

كما وجد ماكلياند (McClelland) أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات، ويرغبون في المخاطرة المحسوبة عند اتخاذ القرار في وضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من أعمال، وقد أشار إلى أن هناك ارتباط بين الخبرات السابقة والأحداث الايجابية وما يحققه الأفراد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية ايجابية بالنسبة لهم فإنهم يميلون للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت هناك بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل (الغامدي، 2009، ص.110-111).

وإختلف "ماكلياند" عن موراي في بعض الجوانب الآتية:(الرفوع، 2015، ص.153).

- استخدم "ماكلياند" مصطلح الدافع للإنجاز بدلا من مصطلح الحاجة إلى الانجاز، حيث لم يختلف مفهوم الدافع إلى الانجاز عند ماكلياند عما يقصده موراي بمفهوم الحاجة إلى الانجاز، بل أن المصادر الأصلية المتعددة لهذا المفهوم تستخدم نفس مصطلح موراي للدلالة على ما تقصده هذه المصادر، بمفهوم الدافع إلى الإنجاز.

- استخدام ماكلياند اختبار تفهم الموضوع بعد أن طوره في قياس هذا الدافع.
- وضع ماكلياند نظاما جديدا لتحليل محتوى قصص اختبار تفهم الموضوع يختلف عن النظام الذي وضعه موراي.

إضافة إلى ذلك رأى ماكلياند أن دافع الانجاز هو تكوين افتراضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس شقين رئيسيين هما:

أ. الأمل في النجاح.

ب. الخوف من الفشل.

واشار ماكلياند أن الأفراد المنجزين مستعدون للتعلم سريعا، والعمل على نحو أفضل، وتبني مستويات مرتفعة من الطموح، والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة، وفسر ذلك بخضوع الفرد للتدريب على الاستقلال ويدخل الطفل عادة المدرسة في سن السادسة، ويكون الطفل قد جمع الكثير من التجارب قبل دخوله المدرسة، وتصبح هذه التجارب جزءا من شخصيته وتشكل نظريته إلى الحياة، ورأى ماكلياند أن الأستاذ يؤدي دورا في تطوير دافعية الانجاز عند الأطفال بالوسائل التالية:

- يجب على الأستاذ أن يوضح للتلاميذ أهمية دافعية الانجاز، عن طريق الحديث عن أناس عظماء وإنجازاتهم في الحياة.
- يجب على الأستاذ أن يوفر بيئة مناسبة خارج وداخل القسم، حيث يشكل موقف الأستاذ وحماسه بيئة أفضل لنماء دافعية الانجاز عند التلاميذ.
- ينجح الأستاذ في محاولته، إذا أقنع التلاميذ أن تطوير دافع الانجاز هو أمر حقيقي ومعقول.
- يجب على الأستاذ أن يربط بين الدافع ومستقبل التلاميذ.
- يجب على الأستاذ أن يوضح أن الدافع الجديد سيحسن صورتهم أو نظرتهم إلى أنفسهم.
- يجب على الأستاذ أن يجعل التلاميذ ملتزمين بتحقيق أهدافهم المستقبلية.
- يجب على الأستاذ أن يجعل التلاميذ يحتفظون بسجل لتطورهم نحو تحقيق أهدافهم.
- التركيز على الدراسة الذاتية.
- على الأستاذ أن يجعل التلاميذ يطورون مناخا اجتماعيا بناء في القسم، بحيث يشعر كل تلميذ أنه ينتمي إلى جماعة.

- ثالثا: نظرية أتكينسون (Atkinson):

رأى أتكينسون أن الدافعية للإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي المكون من: قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الأفراد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة، وقد أوضح أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي: (بالرابع، 2011، ص. 244)

أ. محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.

ب. التنافس مع الآخرين وما يتضمنه ذلك من بذل الجهد المطلوب.

ج. يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز والجودة في الأداء.

والافتراض الأساسي في نظرية أتكينسون هو أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظرف من الظروف، ولكن فقط حينما يمثل الموقف نوعا من التحدي الشخصي، فإن نسبة النجاح لا تتعدى فيه 50 %، إذ أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون لأداء المهمات متوسطة الصعوبة التي تتسم بخاصيتين:

أ. أنها تزود الفرد بمعلومات عن أقصى قدراته.

ب. أن ناتج الأداء المتعلق بها يكون في قمة عدم التيقن أو عدم التأكد من حيث النجاح وال فشل.

واعتقد أتكينسون أن هناك نوعين متصارعين من الدوافع وهما الأمل في النجاح والخوف من الفشل، فإذا كانت المهمة صعبة ومهمة مثل الحصول على مقعد في كلية الهندسة مثلا فإن الفرد يمكن أن يكون لديه رغبة كبيرة في تحقيق هذا الهدف مما يدفعه إلى العمل بجهد للحصول على هذا المقعد والقيام بالمهمة، أما إذا كان يعاني من الخوف والفشل في انجاز العمل نتيجة صعوبتها ولشدة التنافس عليها، فإن ذلك سيدفعه إلى تجنبها وعدم القيام بها، ودافع الانجاز من وجهة نظر أتكينسون هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد ويرتبط بدافعية التحصيل على نحو توثيق (الدافع للنجاح-الدافع لتجنب الفشل) مع احتمالات النجاح والفشل، فضلا عن قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، ومعنى ذلك أن الدافع للإنجاز يتكون من شقين رئيسيين هما:

أ. الشق الأول: هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد ولا يكاد يتغير بتغير المواقف المختلفة (الدافع للنجاح-الدافع لتجنب الفشل).

ب. الشق الثاني: خاص باحتمالات النجاح أو الفشل، وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل.

ولا حظ أتكينسون أن الانجاز يمكن أن يستثار بكثير من البواعث فضلا عن دافعية الانجاز مثل المكافآت المادية، المعززات الاجتماعية والمركز الأدبي والاجتماعي المرتبط بالهدف المراد انجازه، وأطلق عليها البواعث الخارجية (Extrinsic incentive). وأكد أتكينسون أن هناك اختلافا بين الأفراد في درجة الميل إلى تحقيق النجاح، وكما يختلف الفرد من داخله من موقف إلى آخر، افترض أن هناك اختلافات بين الأفراد في قوة تجنب الفشل، فالأفراد الذين يوجههم النجاح يضعون أهدافا متوسطة الصعوبة، في حين أن الشخص صاحب الدافع المنخفض للإنجاز إما أن يضع أهدافا عالية جدا، أو أهدافا منخفضة جدا، وهو بذلك يتجنب الفشل في صعوبة الوصول إلى الهدف وليس الذات، (باهي وشلي، 1998، ص.35)

- رابعا: نظرية باندورا (Bandoura, 1977)

لقد لاحظ "باندورا" من خلال أبحاثه ودراساته، على التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد، ولقد طور النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز، حيث افترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد. كما بين عام (1986) أنه ليست هناك تأثيرات معرفية على سلوك الأفراد أكثر من أحكام الناس على استطاعتهم لإنجاز أهداف معينة، وتتعلق فاعلية الذات عند باندورا بأحكام الأفراد الشخصية على استطاعتهم لأداء مهمة ما في مجال معين وفي وقت محدد ترتبط بتوقعات النجاح (بمعنى هل أستطيع النجاح في المهمة؟)، وترتبط فاعلية الذات لدى باندورا بمفاهيم الكفاية، ولكن على عكس المدركات العامة المطبقة في مواقف عديدة، فتشير فاعلية الذات عادة إلى أحكام محددة في مواقف محددة، ورأى أن فاعلية الذات منبئ قوي للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية، وافترض وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فاعلية الذات في المواقف الأكاديمية وهي: (محمد زايد، 2003، ص.72)

ج. **الخبرة الفعلية:** وتعتبر مصدرا هاما للمعلومات بحيث تزيد النجاحات الماضية من تقييم الفاعلية وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم وتشتمل على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة وكمية المجهود المبذول وكمية المساعدة الخارجية

د. **الخبرة البديلة:** قد يقتنع الأفراد أحيانا بأنهم قادرون على أداء المهمة بعد مشاهدة فرد في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة، ولكن يكون لهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة

هـ. **الإقناع اللفظي:** وهو أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فاعلية الذات، وقد لا يكون مؤثرا إلا إذا كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقية لكن تشجيع الفرد يدعمه لأداء المهمة.

و. **التنبه الفسيولوجي:** تعتبر الإثارة الفسيولوجية منبها حيث تظهر لدى الفرد علامات عند قيامه بإنجاز بعض المهمات الخاصة، فيتصعب العرق، وتزيد ضربات القلب لديه، فإن أثرت حالة القلق سلبيا على أدائه، فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على الأداء لاحقا.

- خامسا: نظرية العزو السببي "البرناد وينر":

تعد نظرية "برناد وينر" Weiner (1986) المعروفة بنظرية العزو، من أهم النظريات في مجال الدافعية الإنسانية بوجه عام ودافعية الإنجاز بوجه خاص، وتهتم هذه النظرية بكيفية إدراك الفرد لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية، على اعتبار أن المعرفة تؤثر في عمليات العزو والسلوك، وقد ركزت هذه النظرية على

الحاجة إلى الإنجاز والخوف من الفشل، ولكنها تتفاعل مع هذين العنصرين باعتبارهما يتسمان بالمرونة والتبدل، لذا تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات الإدراكية تأثيراً فيما يتصل بالدافعية خاصة أنها ميزت بين نوعين من النجاح أو الفشل وهما: (خليفة عبد اللطيف، 2000، ص.153)

- عوامل خارجية (تتعلق بالفرد) مثل الحظ وصعوبة العمل.
- عوامل داخلية (تتعلق بالفرد) مثل الجهد والقدرة.

كما أوضح "وينر" نظريته الكاملة للعزو النسبي في ثلاثة أنماط لتتابع الدافعية هي: (Weiner, 1985, P.159).

- نقص الدافعية بعد الفشل.
- زيادة الدافعية بعد الفشل.
- زيادة الدافعية بعد النجاح.

ورأى "وينر" أن التلميذ يعزو نجاحه أو فشله إلى عدة أسباب وهي: القدرة والمزاج والجهد والمعرفة والمساعدة ووضوح التعليمات، وتصنف الأسباب التي يعزو إليها التلميذ نجاحه أو فشله إلى ثلاثة أبعاد: موقع الضبط، واستقراره، وقابليته للسيطرة، وقد يكون موقع الضبط داخلياً أو خارجياً، فإذا اعتقد التلميذ بأن أداءه جيد في اختبار ما كان نتيجة لكفايته في تلك المادة، فإنه يعزو نجاحه إلى موقع الضبط الداخلي وهو قدرته، أما إذا كان اعتقاده مبنياً على تساهل الأستاذ، فإنه يعزو نجاحه إلى موقع الضبط الخارجي وهو الأستاذ، واستقرار العزو يعني أن التلميذ يعزو نجاحه وفشله إلى عامل مؤقت ومتغير مثل عدم بذل الجهد الكافي للنجاح في اختبار معين، أما إذا عزا فشله للحظ فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح تصنيف البعد وأسباب الفشل.

سبب الفشل	تصنيف البعد
قدرته منخفضة	داخلي، مستقر، غير قابل للسيطرة.
لا يذاكر أبداً	داخلي، مستقر، قابل للسيطرة.
مريض يوم الامتحان	داخلي، غير مستقر، غير قابل للسيطرة.
لم يذاكر لهذا الامتحان بعينه	داخلي، غير مستقر، قابل للسيطرة.
صعوبة متطلبات المدرسة	خارجي، مستقر، غير قابل للسيطرة.
الأستاذ متحيز	خارجي، مستقر، قابل للسيطرة.
الحظ سيئ	خارجي، غير مستقر، غير قابل للسيطرة.
لم أحظ بمساعدة زملائي	خارجي، غير مستقر، قابل للسيطرة.

- سادسا: نظرية توجيه الأهداف (Goal Orientation Theory) — قاري لاثام وادوين لوك
(Gary Latham & Edwin Locke)

اعتبر نظرية توجيه الأهداف من النظريات المعاصرة التي حاولت شرح وتفسير دافعية الانجاز الأكاديمي، حيث رأى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية الأكاديمية مكون افتراضي يفسر نشوء واتجاه وبقاء السلوك، حيث يتم توجيهه نحو الأهداف الأكاديمية والتي تشمل، التعلم، والانسان، والقيم الاجتماعية، وحب العمل، والقيمة التي يضعها الفرد لأهدافه (Ames, 1990, P.261)، واهتمت الاتجاهات الحديثة في علم النفس بدراسة كيفية تكوين الأهداف لتحليل كل السلوكيات الخاصة بالإنجاز، ووجد أن هناك أربعة مستويات لظهور الأهداف وهي: (Pintrich, 1990, p.)

33

أ. أداء مهمة محددة (Specific test performance): وتمثل توجيه الفرد بدقة أثناء انجاز مهمة ما أو عمل ما.

ب. أداء مهمة موقفية خاصة (Situation specific): وهي تعبر عن الغرض من وراء النشاط الإنجازي مثل قدرة الفرد على اظهار قدراته الخاصة عند مقارنته بالآخرين.

ج. الأهداف الشخصية (Personal goals): وهي تمثل الأيديولوجية الخاصة بالفرد وهي تتجاوز المواقف المحددة والمهام المحددة التي ينجزها الفرد في سبيل تحقيق أهداف كبرى، نتيجة المجهود الذي يمكن بذله لا تمام هذه الانجازات، كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية.

د. أهداف خاصة بالمعايير الذاتية (Self standards): وتعتبر عن صور الذات المستقبلية للفرد في انجاز المهمات، كما أقرت نظرية توجيه الأهداف أن تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها عليه هو الذي يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية، ومعناه الانخراط الفعال للفرد في الأنشطة التعليمية، القدرة على تحليل المهام المطلوب انجازها دراسيا، القدرة على التخطيط لاستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الالتزامات الأكاديمية).

إلا أن الأبحاث أثبتت أن الأفراد الذين يشتركون في وجود أهداف متماثلة، يختلفون في مستوى الدافع الذي يحركهم لتحقيق ذلك الهدف وقد يرجع ذلك جزئيا إلى طبيعة قدراتهم العقلية التخيلية، كما أكدت العديد من البحوث، على الدور المتميز الذي تلعبه القدرة على تخيل المستقبل في ارشاد وتوجيه سلوكيات الأفراد الموجهة نحو تحقيق الأهداف التي يضعونها لحياتهم وزيادة الدافعية، والتي تناولت القدرة على رؤية الذات المستقبلية، والصور الذاتية التي يتخيلونها لما قد يكونون عليه في المستقبل.

إن الفرد عندما يتخيل صورة ايجابية لذاته في المستقبل بإمكانها زيادة الدافعية والمساعدة في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتطوير كل السلوكيات التي من شأنها السماح له بتحقيق هذه الأهداف، وهذا ما أثبتته بعض الأبحاث أن كل محاولة لتخيل الأحداث المستقبلية يساعد في زيادة قابلية هذه الأحداث في الوقوع فضلا عن زيادة الدافعية في السعي نحو تحقيقها الفعلي.
(Atance.neil, 2001, p.539)

- سابعا: نظرية التقرير الذاتي (Self determination Theory):

تعتبر نظرية التقرير الذاتي من النظريات المعرفية التي حظيت باهتمام كبير، من طرف علماء النفس والتربية، حيث افترض كل من "ديسي" (Deci) و"ريان" (Ryan) نظرية للتقرير الذاتي باعتبارها منظور متعدد الأبعاد للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية، فافترضا أنماطا متعددة من الأساليب الكامنة وراء حدوث سلوك الفرد، من بينها:

أ. النمط الأول: الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)، وتعبّر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها،

ب. النمط الثاني: الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation)، وتمثل المشاركة والانخراط في الأنشطة المتنوعة لأسباب خارج تلك الأنشطة،

وهناك أنماط أخرى متعددة للدافعية الخارجية، تتنوع في مستوى تقرير الذات، وتتراوح بين مستوى متدن لتقرير الذات إلى مستوى عال من تقرير الذات، وأقل صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات هي دافع التنظيم الخارجي، والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب، والصورة الثانية من الدافعية الخارجية هي التنظيم غير الواعي، الذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما استنادا إلى ما تمليه البيئة من عناصر، أصبحت جزءا من بنية الذات، (سهير، 1998، ص. 77)

واستنادا إلى هذه النظرية رأى كل من "ديسي" و"ريان" أن الانسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي، حيث بين "ديسي" أن الأنشطة المدفوعة داخليا تشبع الفرد بالكفاية والاستقلالية الذاتية، وبالعكس فالأنشطة المدفوعة خارجيا يمكن أن تقوض شعور الفرد بالاستقلال، لأن الفرد عندها يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته، وتعد نظرية التقرير الذاتي من النظريات الواسعة الانتشار إذ تعمل على تطوير وظائف الشخصية في السياقات الاجتماعية، وترتكز هذه النظرية على درجة اختيار الفرد، أو تقرير الفرد للسلوكيات الانسانية التي يقرها بنفسه، وتستند نظرية التقرير الذاتي أيضا إلى افتراض مفاده، أن الكائن الانساني جدلي، وأنه موجه بالفطرة، وأن بذله للجهد المميز فيه يؤدي إلى تكامل الخبرات بطريقة متماسكة ووعي بالذات، وهذا التوجيه الفطري لا يعمل بطريقة آلية، إذ أنه يتطلب الغذاء والاستمرارية والدعم المناسب من البيئة الاجتماعية، والسياق الاجتماعي (نوفل، 2011، ص.165)، وهكذا فإن التوافق بين الكائن

الانساني والسياق الاجتماعي، يشكل قاعدة أساسية لنظرية التقرير الذاتي للتنبؤ بالسلوك والخبرات والتطور لدى الأفراد.

مما سبق يتبين أن هناك تباين إلى حد ما في اتجاهات وأراء أصحاب هذه النظريات المتعلقة بدافعية الانجاز، حيث لوحظ أن أصحاب هذه النظريات استنتجوا تلك المعطيات المتعلقة بكل نظرية من أبحاثهم ودراساتهم في البيئة التي ينتمون إليها، والواقع المعيشي لديهم، وتبين أن كل هذه المعطيات تكاد تجمع على أن دافعية الانجاز هي شعور داخلي لدى الفرد لأداء المهام أو الأعمال الصعبة بشكل جيد وسريع، وتحقيق التميز والتفوق على الآخرين، حتى يشعر الفرد بالرضا والثقة بالنفس، ضف إلى ذلك المؤثرات الخارجية التي تؤثر في سلوك الأفراد، فتزيد من دافعتهم للإنجاز مثل: المكافآت والتحفيزات المادية والمعنوية، والدور الذي يلعبه أفراد المجتمع في تعزيز وتقوية دافعية الانجاز لديهم وغيرها.

وهذا ما أكدته نظرية "موراي" إذ اعتبر أن القدرة والانجاز صفتان مهمتان في تكوين شخصية الفرد، و أكد أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الأفراد، حيث وصفها بأنها قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية، أو مؤثرات خارجية لدى الأفراد، وعندما تثار هذه الحاجة توجه السلوك في البيئة المحيطة به بطريقة معينة لإشباعها، بينما اعتقد "ماكلياند" أن العمل في المؤسسة، يوفر فرصة الاشباع من طرف الأفراد، ليكسبوا المراكز والسلطة، وحل بعض المشكلات للتحدي والتفوق، وفرصة لتكوين واشباع علاقات الصداقة بين الأفراد من خلال التفاعل مع الزملاء، حيث وجد أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص تؤهلهم ليتحملوا المسؤولية الشخصية

أما "أكنسون" فرأى أن دافعية الانجاز تتكون من ثلاثة مركبات مختلفة ومتفاعلة مع بعضها البعض وهي: قوة الدافع ومدى احتماليته لنجاح الأفراد والباعث ذاته، واعتقد أن هناك نوعان من الدوافع وهما: الأمل في النجاح والخوف من الفشل، ولا حظ أن الانجاز يستثار بكثير من البواعث مثل المكافآت المادية والمعززات الاجتماعية، وأكد أن هناك اختلاف بين الأفراد في درجة الميل إلى تحقيق النجاح، بينما لاحظ "باندورا" من خلال أبحاثه ودراساته، الدور الذي تلعبه التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب في سلوكيات الأفراد، وبين أنه ليست هناك تأثيرات معرفية على سلوك الأفراد أكثر من أحكام الناس على استطاعتهم لإنجاز أهداف معينة، ورأى أن فاعلية الذات منبئ قوي للأداء الأكاديمي

بينما تعد نظرية "ترناد وينر" من أهم النظريات في مجال الدافعية الانسانية بوجه عام، ودافعية الانجاز بوجه خاص، واهتمت هذه النظرية بكيفية إدراك الفرد لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وركزت هذه النظرية على الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، وميزت بين نوعين من النجاح

والفشل، على أساس أن هناك عوامل خارجية وعوامل داخلية لها تأثير على دافعية الانجاز لدى الأفراد، ومن خلال أبحاثها بين أصحابها، أن النجاح والفشل في المهمات السابقة له تأثير في سلوك الأفراد المستقبلية، أما نظرية توجيه الأهداف فرأى أصحابها أن دافعية الانجاز مكون افتراضي يفسر نشوء واتجاه وبقاء السلوك، كما أقرت أن تفسير الفرد لثمار نجاحه وإنجازاته وعائدها عليه، هو الذي يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتي، بينما "ديسي" و"ريان" فقد رأيا أن لدافعية الانجاز عدة أبعاد، وافترضوا أنماط متعددة من الأساليب الكامنة وراء حدوث سلوك الفرد منها، أنماط داخلية وأنماط خارجية، وأن الانسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي، وان الانشطة المدفوعة داخليا تشبع كفاية الفرد، وتجعله أكثر استقلالية ذاتية.

وعلى العموم فإن دافعية الانجاز هي دافع مكتسب لدى الأفراد، يشعروهم بالطموح، والتميز، وحب المخاطرة، والسعي إلى تحقيق الأشياء الصعبة، ويعمل على تنشيط سلوكهم، وتوجيههم نحو النجاح، وبلوغ الهدف بأقصى سرعة ممكنة دون كلال، ويكتسب في مرحلة مبكرة من حياة الفرد، خاصة إذا وجد الاهتمام من طرف الأسرة التي يعيش فيها، والرعاية الجسمية والنفسية، والاجتماعية من طرفهم، يضاف إلى ذلك المدرسة التي يدرس ويتعلم فيها والدور الأساسي الذي يلعبه الأستاذ من خلال توجيه سلوك الأفراد نحو الأحسن، وتنمية دافعية الانجاز لديهم، بفعل العلاقات الإنسانية بينهم، وحب الاجتهاد والتفوق والنجاح في نفوسهم، واعتماده على عمليتي التوجيه والارشاد، المبنية على أسس فلسفية نفسية واجتماعية وثقافية منبعها قيم و أخلاق وعادات ذلك المجتمع، الذي أنتج عظماء وعلماء وباحثين في جميع مجالات حياة الإنسان، وهذا ما يشعروهم بالفخر والاعتزاز، ومواصلة طريق النجاح والتميز بين زملائهم، ويكسبهم قوة في دافعية الإنجاز.

هذا من جهة أم من جهة المجتمع فهو يدعم فيهم هذه القوة (دافعية الانجاز)، من خلال استحسانه وتشجيعه، لهذه النجاحات، والمبادرات من طرفهم، من خلال المكافآت المادية والمعنوية، مما ينمي فيهم هذه القوة ويجعلها مستقرة، وعليه فإن هذه العوامل والتي تعتبر من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو دور الثقافة أو المسجد أو جماعة الرفاق، لها تأثير مباشر على زيادة أو نقصان دافعية الانجاز لدى الفرد، وتجعله أكثر انتاجية وفائدة لنفسه ومجتمعه، من خلال التخطيط المبني على أسس سليمة وعلمية من طرف الوصاية لصالح الفرد ونمو المجتمع.

8.2. قياس دافعية الإنجاز:

استخدم العلماء والباحثون مقاييس لقياس دافعية الإنجاز وتم تقسيمها إلى فئتين هما: (خليفة عبد

اللطيف، 2000، ص.97)

- الفئة الأولى: المقاييس الإسقاطية:

وهي المقاييس التي اعتمدت اختبارات تفهم الموضوع حيث قام "مكلياند" وزملائه بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T,A,T) الذي أعده موراي Murray عام (1938)، وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض، كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة.

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة، ويرتبط هذا الاختبار أساساً بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى دافع الإنجاز.

وعلى الرغم من أن ماكلياند وزملائه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، حيث وصل معامل ثباته إلى (0,96)، وإلى (0,58) في دراسات أخرى، وعلى الرغم من هذه النتائج فقد كشفت أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدافع للإنجاز عن انخفاض ثباته، مما جعلها تتعرض للنقد الشديد من جانب العديد من الباحثين، حيث رأى البعض أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق، ولكنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه، كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير، وتتسم بالذاتية، هذا بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الإسقاطية (خليفة، 2000، ص.98). وهذا ما أدى إلى ابتعاد الكثير من الباحثين عن تطبيق الطرق الإسقاطية، وبدأ التفكير في تصميم وإعداد طرق أخرى أكثر موضوعية ودقة لقياس دافعية الإنجاز وهي:

- الفئة الثانية: المقاييس الموضوعية:

قام العديد من الباحثين بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس دافعية الإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار، حيث استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، مثل: مقياس هرمانز (Hermans) عام (1970) وقد ترجم هذا المقياس إلى البيئة العربية (خليفة، 2000، ص.101)، هذا ومن بين المقاييس الموضوعية التي استخدمت لقياس دافعية الإنجاز ما يلي:

أ. مقياس دافعية الإنجاز لهрманز: يقيس دافعية الإنجاز لدى الأطفال والراشدين ويتكون من 28 عبارة، ويتكون من خمسة بدائل: (أ) أوافق بشدة - (ب) أوافق - (ج) متردد - (د) لا أوافق - (هـ) لا أوافق بشدة. وللتحقق من ثبات المقياس، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج

عينة الدراسة عددها (40)، طالبا وطالبة، وبعد أربعة أسابيع تم إعادة الاختبار مرة أخرى، حيث وصل معامل الارتباط لبيرسون بين التطبيقين كمؤشر على معامل ثبات الاختبار (0,92)، كما تم أيضا حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ للدرجات، حيث وصلت قيمة الثبات إلى (0,90). أما بالنسبة لطريقة التصحيح فقد تم استخدام التدرج الخماسي في المقياس بحيث يعطى البديل (أ) خمس درجات، والبديل (هـ) درجة واحدة في الفقرات الايجابية، وهي: (2، 5، 6، 8، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26)، وهي تسعة عشر فقرة، بينما تعطى البديل (أ) درجة واحدة، والبديل (هـ) خمس درجات في الفقرات السلبية التي تحمل الأرقام: (31، 4، 9، 10، 15، 16، 27، 28)، وهي تسعة فقرات، وتكون الدرجة العليا هي (140) درجة بالنسبة لأصحاب دافعية الإنجاز المرتفعة، و(28) درجة لأصحاب دافعية الإنجاز المنخفضة.

ب. مقياس دافعية الإنجاز: لمحمد جميل منصور (1986): صم هذا المقياس من طرف الباحث للتعرف على بعض العوامل الشخصية التي تساعد أو تعوق الفرد عن التحصيل العالي، وقد طبق على البيئة السعودية، ويتضمن المقياس 55 عبارة، ويحتوي على خمسة بدائل وهي: (تطبق تماما تتطبق كثيرا تتطبق بدرجة متوسطة، تتطبق قليلا، نادرا ما تتطبق)، أما بالنسبة لحساب ثبات المقياس فقد قام الباحث بحسابه بعدة طرق كالتالي: (خيرري وبوصنبورة، 2007، ص. 189).

• **التجزئة النصفية:** حيث قسم المقياس إلى جزأين بالنسبة للمقياس ككل، احتوى الجزء الأول على درجات الأسئلة الفردية، والثاني على درجات الأسئلة الزوجية، ثم قام بحساب معامل ارتباط الجزأين والاستعانة بمعادلة التنبؤ (لسبيرمان بروان) للحصول على معامل ثبات المقياس حيث كان (0,87)

• **إعادة الاختبار:** وقد أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد فترة زمنية مقدارها أربعة أسابيع، وحسب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني فكانت معاملات البيانات كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (6) معاملات ثبات بيانات إعادة تطبيق لمقياس دافعية الإنجاز لمحمد جميل منصور

المعامل	أبعاد المقياس	معامل ثبات المقياس
1	الجزءات الخارجية.	0,94
2	المغامرة.	0,84
3	المثابرة.	0,82
4	تنوع الاهتمامات.	0,91

0,81	الخوف من الفشل.	5
0,92	ضعف ثقة الفرد بقدراته.	6
0,90	قلق بدء العمل.	7
0,93	الثقة بالنفس.	8
0,89	المنافسة.	9
0,93	قلق المستقبل.	10
0,85	الاستقلال.	11

ويلاحظ من الجدول ارتفاع جميع قيم معاملات الثبات مما يشير إلى أن مقياس دافعية الإنجاز على درجة عالية من الثبات.

• **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي، بتطبيق معادلة ألفا كرو نباخ، حيث كانت قيمتها تساوي إلى (0,89).

أما بالنسبة لطريقة تصحيح المقياس فقد تم تصحيحه بناء على إجابة المبحوث على عبارات المقياس حيث تتدرج الاستجابات على خمسة بدائل، فإذا أجاب المبحوث ب:

- تنطبق تماما: يحصل على 5 درجات.
- تنطبق كثيرا: يحصل على 4 درجات.
- تنطبق بدرجة متوسطة: يحصل على 3 درجات.
- قليلا: يحصل على 2 درجة.
- نادرا ما تنطبق: يحصل على 1 درجة.

ثم تضرب كل استجابة من استجابات المبحوث على كل بعد في البند المخصص ثم تجمع فيكون الناتج هو درجة أحد عوامل دافعية الإنجاز، حيث يتم تفريغ إجابة كل مبحوث في ورقة التصحيح وكل سطر فيها يمثل أحد عوامل دافعية الإنجاز، والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس، وأرقام العبارات التي تقيس كل بعد.

جدول رقم (7) أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لمحمد جميل منصور

أرقام العبارات	أبعاد المقياس
45,34,23,12,1	الجزئات الخارجية
46,35,24,13,2	المغامرة
47,36,25,14,3	المنابرة
48,37,26,15,4	تنوع الاهتمامات

49,38,27,16,5	الخوف من الفشل
50,39,28,17,6	ضعف ثقة الفرد بقدراته
51,40,29,18,7	قلق بدء العمل
52,41,30,19,8	الثقة بالنفس
53,42,31,20,9	المنافسة
54,43,32,21,10	قلق المستقبل
55,44,33,22,11	الاستقلال

9.2. دافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

تعتبر دافعية الإنجاز القوة المحركة والموجهة في آن واحد، فهي عبارة عن استعداد أو حالة داخلية، دائمة أو مؤقتة تثير السلوك الظاهر والباطن لدى الأساتذة في ظروف معينة، حتى ينتهي بهم الأمر إلى تحقيق هدف معين (شفيق، 2005، ص.75). وهذا الدافع يؤدي إلى قيام الأساتذة بنشاط معين سواء كان حركيا أو فكريا، أو تخيليا، أو فسيولوجيا، إلى آخره، ولا ينتهي تأثيره حتى يتحقق هدفهم، أو يقتنعوا بتأجيل تحقيقه إن وجدوا فيه صعوبة.

وهذا ما جعل الباحثون في المجال النفسي والتربوي يعملون على إيجاد أنجع الطرق للوصول إلى مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى الأساتذة، والمحافظة على استمراريتها في المجال التربوي، ولذلك أصبح من الضروري البحث عما يزيد من دافعتهم للإنجاز، حيث أجريت العديد من الدراسات والأبحاث للبحث عن العوامل والأسباب التي تؤدي إلى هذه الزيادة، وهذا ما أكدته الدراسات بأن الأساتذة يدفعون بواسطة المكافآت الداخلية، مثل احترام الذات، المسؤولية، والشعور بالإنجاز، والاعتراف والتقدير من غيرهم، وهذا ما أوضحه ميلز Mills (2001) من خلال دراسته على أن العوامل التي تؤدي إلى تحسين دافعية الإنجاز لدى الأساتذة تتمثل في: (عياصرة علي، 2006، ص.95).

أ. **التحصيل:** وهو الشعور بالإنجاز والنجاح في أداء المهمة أو النشاط، ويمكن زيادة شعور الأساتذة بالإنجاز بما يلي:

- تشجيع الأساتذة بوضع أهداف مهنية.
 - تحديد أهداف مشتركة مع الأساتذة ووضع معايير الإنجاز لها.
 - وضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ.
- ب. **الاعتراف:** وهو معرفة الإدارة بمساهمة الأساتذة في العمل ويمكن أن يتم ذلك بما يلي:
- إبراز جهود الأساتذة ومساهماتهم في الاجتماعات.
 - إخبار الأساتذة شفويا أو كتابيا بأن أعمالهم المقدمة جيدة.

- إعطاء جوائز أو شهادات للإعمال المميزة من طرفهم.
- تشجيع أولياء التلاميذ وحثهم على وضع جوائز لجهود الأساتذة في نهاية العام الدراسي.
- ج. **المسؤولية:** عندما يشعر الأساتذة أنهم مسئولون ومحاسبون عن عملهم يزداد أداءهم الوظيفي ويمكن زيادة المسؤولية بما يلي:
 - زيادة استقلالية الأساتذة في الأقسام.
 - إعطاء الأساتذة مساحة للإبداع والابتكار.
 - إعطاء الأساتذة استقلالية في اتخاذ القرارات الخاصة بالجانب البيداغوجي.
 - تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها الأساتذة شخصيا، والقرارات التي يجب أن تشترك فيها الإدارة معهم.
- د. **النمو والتطور:** كل أستاذ يحب أن ينمو ويتطور مهنيا وفكريا في وظيفته، ولهذا يجب توفير فرص النمو والتطور له ويتم ذلك من خلال ما يلي:
 - تشجيع الأساتذة للاشتراك في برامج التدريب والتكوين الخاصة بالوزارة.
 - توفير المصادر الحديثة التربوية من كتب ومجلات علمية ووسائل سمعية بصرية في مكتبة المؤسسة. وتشجيع الأساتذة على التردد عليها خلال أوقات الفراغ.
 - إعلام الأساتذة عن الدراسات الحديثة والأبحاث الجارية في مجال التربية وعلم النفس، والتي تنطبق على مهنتهم التدريسية من خلال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، والوسائل والأجهزة الحديثة التي تساهم بشكل كبير في إنجاح وتقديم الدروس للتلاميذ، وكيفية تعاملهم معهم من طرف خبراء وأساتذة أكاديميين من أهل الاختصاص.

خلاصة:

إن موضوع دافعية الإنجاز لدى الأساتذة أمر مهم وحساس للغاية، على أساس أنه من المواضيع السيكولوجية، والتي جعلت الكثير من العلماء والباحثين يهتمون به، ويولون له أهمية بالغة، لأن رقي وازدهار الأمم يرجع بالدرجة الأولى إلى الاهتمام بالنظام التربوي عموماً، وبالأساتذة على وجه الخصوص، لأنهم هم القدوة الحسنة، ولهم الفضل في إنجاح العملية التربوية، وتفوق الأمم في جميع المجالات، سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو التربوية... ولهذا يجب الاهتمام بهم من جميع الجوانب، وتهيئة الظروف اللازمة لتأدية مهنتهم على أحسن وجه.

الفصل الخامس: المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

تمهيد

1. الرياضيات.

1.1. مفهوم الرياضيات.

2.1. طبيعة الرياضيات.

3.1. مكونات الرياضيات.

4.1. فروع الرياضيات.

5.1. الكفاءات المستهدفة من تدريس الرياضيات وفق المناهج

الجزائرية.

6.1. أهمية الرياضيات.

7.1. القيم التربوية للرياضيات.

8.1. التقليل من صعوبات تعلم الرياضيات.

2. علوم الطبيعة والحياة.

1.2. مفهوم علوم الطبيعة والحياة.

2.2. اختصاصات علوم الطبيعة والحياة.

3.2. أبعاد علوم الطبيعة والحياة.

4.2. الكفاءات المستهدفة من تدريس علوم الطبيعة والحياة وفق

المناهج الجزائرية.

5.2. الأعمال التطبيقية في مادة علوم الطبيعة والحياة.

6.2. طرائق تدريس علوم الطبيعة والحياة.

3. العلوم الفيزيائية.

1.3. مفهوم العلوم الفيزيائية.

2.3. خصائص العلوم الفيزيائية.

3.3. أبعاد تدريس العلوم الفيزيائية.

4.3. الكفاءات المستهدفة من تدريس العلوم الفيزيائية وفق المناهج

الجزائرية.

5.3. تعليمية العلوم الفيزيائية.

6.3. دور التجربة في درس العلوم الفيزيائية.

7.3. أنواع طرائق التدريس العلوم الفيزيائية.

خلاصة.

تمهيد:

لقد شهد العالم تطورا سريعا وواسعا في جميع الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها، وخاصة مع ظهور مصطلح العولمة، الذي أصبح حتمية مفروضة لمسايرة هذا التطور، وهذا ما جعل دول العالم تفكر في إصلاح أنظمتها التربوية من خلال التغييرات الجذرية والإصلاحات الجديدة التي مست جميع الميادين، وخاصة ميدان التربية، من خلال تغيير البرامج التعليمية والكتب المدرسية التي لا تواكب هذا التطور، وذلك بوضع كتب ومناهج جديدة لمختلف أطوار التعليم، وقد مس هذا الإصلاح جميع المواد التعليمية، بما فيها المواد العلمية، سواء الرياضيات، أو العلوم الفيزيائية، أو علوم الطبيعة والحياة، لما لها من دور بارز في تقدم وازدهار الأمم، وهذا ما سيعرض في هذا الفصل.

1. الرياضيات:

إن التقدم الكبير والسريع الذي شهده البحث العلمي منذ سنوات فارطة، ولازال يشهده إلى حد الساعة ومع تزايد الاكتشافات والاختراعات في العديد من المجالات جعل الأمم تنظف إلى أهمية المواد التجريبية والعلمية في اكتساب الفرد لتقنيات حديثة تفتح له أبوابا وفضاءات أخرى كانت مجهولة في السابق، وهو ما أدى بها إلى التسابق نحو تغيير منظوماتها التربوية بما يسمح لها من مواكبة العلوم والتكنولوجيا العصرية، وبالتالي التفكير الجدي في تدريس العلوم التجريبية وعلى رأسها الرياضيات التي تعد لغة العلم لانفرادها بمواصفات الدقة والموضوعية في نتائجها، فلا تخلو منظومة تربوية من وجود هذه المادة مع اعتلائها المكانة الهامة والمرموقة ضمنها، فذلك يزيد من فضولنا ويجعلنا نتساءل عن أهم التعاريف التي تناولت موضوع الرياضيات، وما طبيعتها، وما أهميتها وأهدافها...

1.1 مفهوم الرياضيات:

عرفت الرياضيات بتعريفات متعددة منها أنها:

- «لغة المنطق والرموز والعلاقات والأرقام والتي تساعد على سرعة التركيز والمنطق». (خير الله، 1980، ص.384)
- «علم يدرس المقادير القابلة للقياس ومنها ما يكون مفاهيم كمية أو علاقات سواء كانت متصلة أو منفصلة أو هما معا» (الدمنهوري، 1995، ص.316).
- «علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري، وتهتم ضمن ما تهتم به الأفكار والطرائق وأنماط التفكير» (أبو زينة، 1997، ص.17).
- «علم الكم أو علم المقدار بنوعيه المتصل (ما تعلق بالهندسة ويتمثل في النقط، المستقيم والفضاء والمنفصل ما يختص بدراسة الحساب والأعداد» (السلطاني، 2002، ص.9)
- «لغة تستخدم تعابير ورموز محددة ومعرفة بدقة، حتى يسهل التواصل الفكري بين الناس» (أبو زينة، 2010، ص.17)

- «مجموعة من الأنظمة الرياضية، تتكون من أبنية استنتاجية تقوم على مجموعة من المسلمات والافتراضات» (أبو عقيل، 2014، ص.21)

ومما سبق من تعاريف حول موضوع الرياضيات، وعرض وجهات النظر المختلفة، يمكن القول أنها علم يهتم ويتعامل مع الكم المجرد، مجاله الأعداد والأشكال والرموز، يرجع أصل تكوينه للعقل البشري الذي يستعمله في ذات الوقت كوسيلة لفهم الظواهر المعقدة، ونمط للتفكير في حل ومواجهة مشكلات في محيط اجتماعي متغير، وفي عالم شمولي مستمر التحول.

2.1. طبيعة الرياضيات:

رأى البعض أن الرياضيات هي الدراسة المنطقية للشكل والكم، وذلك حتى يشمل التعريف موضوعات أكثر تجريداً أو عمقا مثل الطوبولوجي الذي يبحث في دراسة خواص الفراغات بعيدا عن هيئة أشكالها ومقاييس أبعادها، والرياضيات علم من إبداع العقل البشري، والرياضيون فنانون، مادتهم العقل ونتائجهم مجموعة من الأفكار، وهي فوق ذلك لغة مفيدة في التعبير الرمزي، وأبرز خاصية لها أنها طريقة للبحث تعتمد على المنطق والتفكير العقلي مستخدمة سرعة البديهة وسعة الخيال ودقة الملاحظة، ولذلك فقد قيل إن الرياضيات هي سيدة العلوم بلا منازع، وفي ذات الوقت هي خادمتها وهنا يكمن موضوع العظمة في الرياضيات (حسن علي، 1994، ص.75).

إن الرياضيات هي من صنع العقل البشري ونتيجة لعلماء أتعبوا عقولهم وبدلوا كل جهد ليصل علم الرياضيات إلى ما وصل إليه من تطور وتقدم، وللرياضيات منهج وطريقة للبحث لذلك وجب على الأستاذ أن يفهم طبيعتها حتى يتمكن من تدريسها، ورأى وليم وآخرون أن هناك تغيرات حدثت في طبيعة الرياضيات أهمها: (وليم وآخرون، 2000، ص.24)

أ. أن الرياضيات كانت تستخدم رموزا ولغة معينة لكل فرع من فروعها، ثم أصبحت تستخدم لغة موحدة هي لغة المجموعات.

ب. أن الرياضيات كانت تستخدم التعميم والتجريد في نطاق محدد ثم أصبحت تستخدمه على نطاق واسع.

ج. كانت المعارف الرياضية صادقة صدقا مطلقا ثم أصبح هدفها نسبي لتعدد الأنظمة الرياضية.

د. كانت الرياضيات تستخدم الأسلوب الاستدلالي في الهندسة فقط، ثم أصبحت تستخدمه في كافة فروعها.

هـ. وهناك أربعة اتجاهات أو مذاهب في تفسير طبيعة الرياضيات وهي كما يلي: (ابراهيم، 2008، ص ص.24-25).

- الاتجاه التجريبي: ويمثل هذا الاتجاه "جون ستورات مل (J.S. Mill)"، حيث رأى أن الرياضيات علم تجريبي لا يختلف عن العلوم التجريبية كالفيزياء والكيمياء، إلا أن موضوع مادة الرياضيات أكثر عمومية من غيره، وأن قضايا الرياضيات اختيرت باقتناع أكثر من قضايا العلوم الأخرى

كالفلك، الفيزياء، ففكرة المثلث القائم الزاوية مثلا جاءت من تعميم وصل إليه العلماء من خلال ملاحظاتهم وتجاربهم .

- **الاتجاه العقلي الحدسي:** ويمثله ديكرت، وهذا الاتجاه هو نوع من المثالية التي ترى بأن الرياضيات تتعلق بموضوعات ذهنية من نوع خاص مع الاختلافات المتعددة فيما حول طبيعة هذه الموضوعات، وأقدم اتجاه مثالي هو اتجاه أفلاطون، وترى هذه الفلسفة أن الحدس هو الطريق الصحيح لإدراك الحقائق الرياضية، ورأى ديكرت أن الرياضيات لا تعدو كونها حالة من حالات تطبيق المنهج الرياضي الذي يقوم على أساسين: (السلطاني، 2002، ص.14).

• **الحدس:** وهو انتقال الذهن انتقالا سريعا ومباشرا من معلوم يقيني إلى مجهول.

• **الاستنباط:** وهو كل ما يلزم من الحقائق البسيطة التي أدركت بالحدس وكل ما هو مستنبط

فهو يقيني لأن إدراك الحقائق كان إدراكا يقينيا.

- **الاتجاه الصوري:** أبرز من يمثله هيلبرت حيث رأى أصحاب هذا الاتجاه، أن الباحث في مجال الرياضيات " لا يهتم بالأفكار قدر اهتمامه بالرموز وعلاقتها، فهو يدرس الأعداد الطبيعية ليتعرف على خصائصها الصورية، وما عليه إلا أن يعبر عن هذه الخصائص الصورية بتراكيب شكلية تكون في هيئة نسق صوري، وعلى ذلك فالرياضيات عندهم مجرد ارتباطات رمزية وتراكيب رياضية لا معنى لها بناتا، أي أنها نظرية شكلية مؤلفة من بديهيات وقضايا يبرهن عليها، ويجب أن يبرهن على أن هذه النظرية خالية من التناقض، وخير مثال على الشكلية ما قدمه هيلبرت: فبدلا من أن يقول إن المستقيم يتعين بنقطتين قال $أ ب = أ$ وحيث أن $أ$ ، $ب$ مجموعة نقط، أي اهتم بالعلاقات ولم يهتم بالكلمات (فرج الله، 2014، ص.15).

- **الاتجاه المنطقي:** ومن أبرز رواد هذا الاتجاه "ديك كاند"، (Dek kind)، و"كانتور" (cantor)، و"فريجه" (Frege)، حيث يشترك هذا الاتجاه مع جميع الاتجاهات التي تبحث في أسس الرياضيات، ورأى "كانتور" أن الرياضيات ذات أسس متينة خالية من التناقض، أما "ديك كاند" فقد تناول نظرية الأعداد بالنقد والتحليل محاولا إرجاعها إلى نظرية الفئات، وتناول "فريجه" نظرية الأعداد بالنقد والتحليل محاولا إرجاعها إلى المنطق، أما "كانتور" فقد بنى نظرية المجموعات واللانهائية، وبعد ربط هذه المحاولات الثلاث نصل إلى نتيجة هامة وهي أن نظرية الأعداد أساس نظرية الفئات، وأن أساس نظرية الفئات المنطق، وبذلك ترجع الرياضيات إلى المنطق باعتباره القاعدة الصلبة للعلم الرياضي.

وعليه فمهما تباينت وجهات النظر المختلفة حول طبيعة الرياضيات، فهي لا تختلف على أنها من أعظم ما حققه العقل البشري، لأن قضاياها تعد قضايا ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها فهو علم يجمع بين هذه الاتجاهات ويجعلها في نسق واحد ويغلب عليه أسلوب المنطق.

3.1. مكونات أبنية الرياضيات:

لقد أصبحت دراسة الرياضيات تقوم على مفهوم المجموعة والهيكل (البنية)، أي دراسة البنى والعلاقات فيما بين هذه البنى، والبنية في الرياضيات عبارة عن مجموعة من العناصر، وعلى هذه المجموعة نضع هيكلًا، أي مجموعة من القواعد والعلاقات تحدد طرق العمل، وأي نظام رياضي يبني على أساس مصطلحات غير معرفة ومصطلحات معرفة، ومسلمات (بديهيات)، أي أن الرياضيات تتكون من عدة مكونات أهمها: (أبو عقيل، 2014، ص.22)

1.3.1. اللامعرفات: وتعتبر الوحدة الأساسية في الرياضيات، والمصطلح الذي لا يمكن تعريفه، وإنما يعرف حسب الوسط الذي ينتمي إليه، فمثلاً: النقطة تختلف من نظام لآخر حسب الوسط الذي تنتمي إليه، حيث في النظام الجبري عندما تكون على شمال العدد ليس لها قيمة، وعندما تكون على يمين العدد فلها قيمة، أما في النظام الهندسي تعتبر النقطة، نقطة تقاطع إسقاط خط مستقيم على مستوي.

2.3.1. المعرفات: وهي عبارة عن مفاهيم تعرف، من خلال اللامعرفات والمعرفات الأخرى. فمثلاً: القطعة المستقيمة هي مجموعة من النقط لها بداية ولها نهاية وهي متواصلة وواقعة على نفس الخط المستقيم.

3.3.1. المسلمات: وهي عبارات رياضية لا تحتاج إلى برهان، وتتخذ كما هي وتبنى على المعرفات واللامعرفات والمسلمات الأخرى، فمثلاً يمكن رسم خط مستقيم واحد وحيد يمر بين نقطتين.

4.3.1. النظريات: وهي جمل رياضية قابلة للبرهان تتضمن مصطلحات أو مفاهيم رياضية، تشتق عن طريق المنطق الصوري، وتوضح خصائص المصطلحات المعرفة وغير المعرفة وتوضح أيضاً خصائص العناصر الأولية وصفاتها الأساسية (علي سلامة، 1994، ص.78).

4.1. فروع الرياضيات:

تقسم الرياضيات إلى عدة فروع متداخلة مع بعضها البعض إلى حد ما يصعب الفصل بينها، وتتمثل هذه الفروع فيما يلي: (المفتي، 1995، ص.20)

1.4.1. الحساب: قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ (سورة يونس، الآية 5) وهو العلم الذي يعالج الأعداد والعمليات بأنواعها (الجمع-الطرح-الضرب-القسمة)، وخصائصها، حيث يتم اشتقاق جميع مجموعات الأعداد الصحيحة والنسبية والمركبة من مجموعة الأعداد الطبيعية. وقد شملت دراسة الحساب بناء خوارزميات لإجراء العمليات الحسابية والبحث عن تماثلات في مجموعات معينة من الأعداد ذات خصائص معينة كالأعداد الأولية، ويعود الفضل إلى الرياضي الألماني جاوس "في تطوير نظرية الأعداد، ومن بين الموضوعات التي تناولها العلماء في مجال الحساب إيجاد حلول للمعادلات التي تحتوي على أكثر من متغير.

من بينهم العالم الرياضي محمد بن موسى الخوارزمي الذي بحث في هذا الموضوع وألف كتابا يعالج فيه حل المعادلات في الجبر سماه "المختصر في الجبر والمقابلة" (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص.133).

2.4.1. الهندسة: يقول تعالى ﴿ وَسَارِعُوا إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ ﴾ (سورة آل عمران، الآية 133)، تعتبر الهندسة من أقدم العلوم التي ابتكرها الإنسان حيث كانت أولى بداية ظهورها مرتبطة بحاجة الإنسان إلى قياس الأراضي التي يعدها للزراعة والري والبناء، وتطورت بعد ذلك موازاة مع تطور علم الحساب، ومصدر كلمة هندسة هو كلمة هندازة" الفارسية التي تعني "علم قياس الأرض"، وقد أظهرت الدراسات والأبحاث أن هذا العلم سبق إليه البابليون والمصريون القدماء، غير أن أول من ألف في الهندسة كعلم هو الرياضي المشهور "إقليدس" في كتابه المعروف "المبادئ". (أبو زينة، 2010، ص.20) حيث بنى إقليدس هندسته على خمسة أفكار عامة، وخمس مسلمات هي كما يلي:

أ. الأفكار العامة للهندسة الإقليدية البديهيات (Axioms) وتشمل ما يلي:

- الأشياء المساوية لنفس الشيء تكون متساوية.
- إذا أضيفت أشياء متساوية إلى متساويات تكون النواتج متساوية.
- إذ طرحت أشياء متساوية من متساويات تكون النواتج متساوية.
- الأشياء التي تساوي شيئا واحدة تكون متساوية.
- الكل أكبر من الجزء.

ب. المسلمات (Postulates) التي بنيت عليها الهندسة الإقليدية وتشمل ما يلي:

- يمكن رسم مستقيم وحيد يمر بين نقطتين.
- يمكن مد القطعة المستقيمة بلا حدود من كلتا الجهتين.
- يمكن رسم دائرة مركزها محدد بنصف قطر معلوم.
- جميع الزوايا القائمة متساوية.
- إذا قطع مستقيم مستقيمين آخرين واقعين في المستوي نفسه وكان مجموع الزاويتين الداخليتين أصغر من قائمتين فإن المستقيمان يتقاطعان في هذه الجهة.

3.4.1. الجبر: وهو عبارة عن نظام مجرد واستنباطي مبني على المسلمات والتعاريف الأولية

والخصائص المشتقة، منها ويعنى بدراسة البنى الرياضية الافتراضية، والبنى الرياضية التي يشملها كالزمرة والحلقة غاية في العمومية فالنظريات في هذه البنيات تنطبق على حالات خاصة وبينيات خاصة فنظرية الزمرة كبنية رياضية تنطبق على بنية الأعداد الصحيحة وعملية الجمع (كزمرة خاصة) (المفتي، 1995، ص.79).

5.1. الكفاءات المستهدفة من تدريس الرياضيات وفق المناهج الجزائرية:

إن التغيير الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة أدى إلى تحديث المنهاج بمختلف المراحل الدراسية بما فيها مرحلة التعليم الثانوي، ولقد كان هذا التغيير حتمية نتيجة التغيرات التي مسّت مختلف نواحي حياة الفرد بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ناهيك عن التفجر المعرفي في مختلف المجالات، وخاصة مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وكون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم بات من الضروري مراجعة المناهج التربوية لكل مراحل التعليم، وتحديثها حتى تصبح مسايرة لهذا التطور، خاصة بعد تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، والتي اعتمدها الجزائر كبديل لبيداغوجية المقاربة بالأهداف، وعليه فإن للرياضيات جملة من الكفاءات حسب المناهج التربوية أهمها ما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص.11)

1.5.1. الكفاءات العرضية:

يساهم تدريس الرياضيات في التعليم الثانوي في تنمية الكفاءات العرضية التالية:

- التمييز بين نصوص الرياضيات كالتعريف والخاصية والنظرية، توسيع خاصية وقاعدة أو إجراء تعميم، هيكلية المكتسبات في تسلسل وتناسق.
- التفكير المنطقي وحل المشاكل.
- التوجهات السليمة في التعلم وعادات العمل الفعّال.
- التبليغ بواسطة التعبير الرياضي.
- تقدير وتذوق جمال الرياضيات والرغبة في توظيفها ومواصلة دراستها.

2.5.1. الكفاءات الرياضياتية:

وتتعلق الكفاءات الرياضياتية بالميادين التالية: (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص.59).

أ. في ميدان الأعداد والحساب وتشمل:

- معرفة واستعمال خواص الأعداد الطبيعية والصحيحة النسبية.
- معرفة واستعمال الأعداد الحقيقية والأعداد المركبة.
- تربيض وضعيات بواسطة معادلات أو متراجحات.
- التمييز بين المجهول والمتغير والوسيط.
- توظيف معادلات ومتراجحات في حل مشكلات.

ب. في ميدان الدوال وتشمل:

- إدراك مفهوم الدالة بجوانبه الثلاثة البياني والجبري والحسابي.
- تربيض وضعيات باستخدام الدوال.
- معرفة التعابير البيانية والتعامل معها بوضوح ودقة.
- توظيف الدوال لحل مشكلات.

- دراسة الدوال.

ج. في ميدان الهندسة وتشمل:

- حل مسائل متعلقة بالأشكال الهندسية المألوفة في المستوي والفضاء.
- إنجاز الإنشاءات الهندسية الأساسية وإنشاءات مركبة والبحث عن مجموعات النقط.
- حل مسائل تتعلق بالهندسة التحليلية في المستوي والفضاء.
- التعرف على بعض التحويلات النقطية.

د. في ميدان الإحصاء وتشمل:

- التعرف على سلسلة إحصائية واستخراج مؤشرات الموقع ومؤشرات التشتت.
- نمذجة وضعيات قصد إجراء دراسة إحصائية.
- استخدام تعابير بيانية مختلفة للدلالة على معطيات أو مؤشرات أو نتائج.
- التعرف على تموج العينات وبناء نموذج احتمالي.
- الربط بين معطيات تجريبية عشوائية ونموذجها الاحتمالي.
- إدراك مفهوم الاحتمال وممارسة الحساب الاحتمالي.

هـ. في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال وتشمل:

- استعمال الحاسبتين العلمية والبيانية في بناء تعلمات بما فيها بناء برامج بسيطة وحل مسائل في الحساب والدوال والإحصاء والاحتمالات.
- استعمال برمجيات الهندسة الديناميكية والمجذولات ورسم المنحنيات ومواكبة تطوراتها.
- استعمال الانترنت للبحث في مواضيع رياضية أو مرتبطة بالرياضيات.

6.1. أهمية الرياضيات:

إنه لا شك في أن أي تقدم علمي وأي تفوق تقني سريع يرجع سببه الرئيسي إلى ممارسة الحقائق العلمية، هذه الأخيرة التي تشكل الرياضيات حجر الأساس فيها خاصة في الوقت الحالي الذي تسيطر فيه التقنية، وبلادنا كأي بلد في حاجة ماسة لمواجهة متطلبات الحياة العصرية التي تفرض وجود مهندسين باحثين... ولتكوين مثل هذه الإطارات فلا بد من إعطاء الرياضيات الأهمية والاهتمام اللائق بها.

فالمتتبع لتاريخ هذه المادة أي الرياضيات يكتشف بسهولة أنه طالما حظيت بمكانة لا يستهان بها كونها لغة العلوم، وأنها تمثل المعلومات بتعابير ورموز معرفة بدقة مما يساعد في اكتساب وتبادل هذه المعلومات، وأنها فن فيه الانتظام والتآلف الذاتي والمتعة العقلية، كما أنها موضوع يساعد في حل المشكلات.

وفي منتصف القرن التاسع عشر كانت الرياضيات أداة لعلماء الطبيعيات، أما اليوم فقد غزت جميع فروع المعرفة العامة كالكيمياء والفيزياء وعلم الفلك وعلوم الحياة وتعد من المقومات الأساسية لعلم

المعلومات الحديث، أي علم تكنولوجيا التعليم، فدون استخدام الرياضيات ومبادئها الأساسية لا يمكن لعلم الحاسوب والانترنت أن يتطور بهذا الشكل الملفت للنظر، ناهيك عن استخدامها في العلوم الاجتماعية و الاقتصادية و الطبية وحتى الإنسانية، لكن هذا لا يعني أن أهمية الرياضيات تقتصر في دورها واستخدامها كأداة لتحليل وتفسير الظواهر الأخرى وحل مسائل عملية تطبيقية فحسب، بل أن التغير الذي حصل للرياضيات حررها عن علم الفيزياء ونفى أية علاقة تربطها بالعالم المادي مؤكداً بذلك على علاقتها بالتجريد، فهذه النظرة الحديثة للرياضيات وهذا الفصل كان مصدر قوة لها أدى إلى نموها وتطورها بشكل واسع. (السلطاني، 2002، ص.12).

وعليه يمكن القول إن أهمية الرياضيات لا تنحصر في كونها مصدر إغراء للمفكرين والفلاسفة بفضل منهجها، واعتمادها طريقة للبحث تعتمد على المنطق والتفكير العقلي، بالإضافة إلى ما تقدمه للعلوم الأخرى، بل قيمتها وأهميتها تفوق ذلك بكثير، فهي نظام مستقل متكامل من المعرفة لانفرادها بالدقة الكبيرة واليقين وتحقيقها اكتفاء ذاتيا واتصافها بالعقلية الخالصة، إذن فهي لغة العلم في حد ذاتها، والتقدم الحضاري يواكب التقدم العلمي ويعتمد عليه، وأن هذا الأخير بدوره يعتمد على الرياضيات اعتمادا مباشرا يبين الأثر الفعال والمباشر للرياضيات في حياة الفرد وكيف مهدت الطريق لتطور الفكر البشري وما وصل إليه وحققه من انجازات علمية ساهمت بشكل كبير في تحقيق راحته وسعادته.

7.1. القيم التربوية للرياضيات:

إن أهمية الرياضيات كما سبق تبرز المكانة التي تحظى وتتمتع بها ولعل ما يجعلها في وضع مميز هو أسلوبها المنطقي في الاستدلال ولغتها المحددة الواضحة ومحتواها المتنوع الذي يخدم جميع مجالات الحياة، فضلا عن أن النماذج الرياضية قابلة للتطبيق والاستخدام في مختلف فروع المعرفة البشرية، ولقد أظهرت التجارب والدراسات أن التلاميذ يمكنهم استيعاب مفاهيم رياضية أكثر تجريداً أو عمقا مما كان عليه الحال سابقا، فهذا " برونر " أشار إلى ذلك بقوله: " إننا نستطيع تعليم أي موضوع لأي تلميذ مهما كان عمره محافظين في ذلك على بناء هذا الموضوع الرياضي " (أبو سل، 1999، ص.18). ومن أبرز ما يميز البرامج في الرياضيات تدريس خواص التبادل، التجميع، التوزيع، ويؤدي فهم وتطبيق هذه الخواص إلى تنمية المهارات لدى التلاميذ خاصة، وإكسابهم مفاهيم واضحة عن طبيعة العمليات الأساسية، ومن بين هذه المفاهيم ما يلي: (أبوسل، 1999، ص.19).

- **التجريد:** وهو العملية العقلية التي ينظم بها العقل المفاهيم والمعاني.
- **التصور:** وهو حضور صورة الشيء في الذهن.
- **التحليل والتعميم:** وهو دراسة العناصر الجزئية للشيء بقصد إدراكه للصفات المحسوسة.
- **الحدس:** إدراك بديهي للحقائق.
- **الفهم:** يشير إلى حالة من الإدراك يكون الفرد فيها على علم بالمعلومة وبإمكانه استخدامها في مواقف أخرى وتتمثل في مظاهر رئيسة مثل الترجمة والتفسير.

• **التطبيق:** استعمال التجريدات في مواقف محددة أو الأفكار والقواعد والمبادئ والقوانين في حل المشكلات الرياضية.

أما أبو عقيل فرأى أن للرياضيات قيم تربوية لها عمقها وتأثيرها التربوي وتتمثل فيما يلي: (أبو عقيل، 2013، ص. 28).

2.7.1. القيمة العلمية (Practical value): وهي القيمة النفعية التي ترتبط بها الرياضيات بالحياة العملية ارتباطا وثيقا بحيث يستخدم الفرد الرياضيات في حياته اليومية من خلال معاملته مع الآخرين باعتبار المعرفة بالعمليات الحسابية أساسية لتعامله فكل فرد يقوم بالتسوق فهو يستخدم الرياضيات، على أساس أنها تجعله أكثر تنظيما ودقة في طريقة تعامله مع الأفراد الآخرين وحتى في تنظيم حياته اليومية، وبالتالي لا معنى للحياة بدون استخدام الرياضيات

3.7.1. القيمة الثقافية (Cultural value): تعد الرياضيات مرآة الحضارة والتحضر فهي سر نجاح وتفوق البشرية عبر العصور على أساس أنها ساهمت إلى حد ما في تقدم وازدهار بعض المهن مثل الزراعة والهندسة والطب... ويعكس تاريخ الرياضيات الثقافي حضارات بعض البلدان المختلفة من خلال الآثار المتبقية سواء كانت بنايات أو وسائل وأدوات للعمل والدفاع عن النفس والوطن كالحضارة المصرية القديمة وبناء الأهرامات أو الحضارة الفارسية والرومانية، والاسلامية.

4.7.1. القيمة المهنية (Vocational value): إن دراسة الرياضيات وفهم قواعدها الأساسية تؤهل الفرد وتعدده لمهن وحرف مختلفة مثل المحاسبة، التجارة، النجارة، على أساس أن هذه المعارف المكتسبة من الرياضيات تساهم في تحقيق الكفاءة اللازمة لهذه المهن المختلفة وتجعلها أكثر قدرة على انجاز وتحقيق ما يريد فعله في حياته اليومية.

5.7.1. القيمة الاجتماعية (Social value): تساهم الرياضيات بشكل كبير في عملية الإحصاءات الاجتماعية للأفراد من خلال استخدام المعادلات الاحصائية، وهذا لمعرفة عدد المواليد في السنة والوفيات وكذا معرفة عدد السكان مما يساعد الدول على تحقيق التوازن الاجتماعي للأفراد، وتوفير الأمن الغذائي لهم، وهذا ما نلمسه في علم الديموغرافيا كعلم يعتمد اعتمادا كبيرا على تطبيق الرياضيات في عمليات الإحصاء الاجتماعي.

6.7.1. القيمة الفكرية (Intellectual value): تساعد الرياضيات على تنمية التفكير الاستدلالي والاستقراء والاستنباط والإبداع والتخيل والاكتشاف والبرهان والتحليل والتركيب لدى الفرد الذي يستخدمها باستمرار وتعد كذلك أسلوبا لحل المشكلات التي يقع فيها الفرد في حياته اليومية والمهنية من خلال ما اكتسبه من خبرة وكفاءة.

7.7.1. القيمة العالمية (International value): إن علم الرياضيات عالمي، ويساعد في خلق تفاهم عالمي بين الأفراد، فالرياضيات مجهود العلماء أنفسهم ليست ملكية مقصورة على جنس

دون الآخر أو عرق ما، فلا يستطيع أحد أن يمنع أي فرد من تعلمها وإتقانها ولا توجد دولة تمنع دخول الرياضيات إليها فهي عالمية متاحة لجميع البشر دون استثناء من خلال فروعها ورموزها العالمية المستخدمة من طرف البشر.

8.1. التقليل من صعوبات تعلم الرياضيات:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة تبين أن هناك أساليب وطرق يتم بها التقليل من صعوبات تعلم الرياضيات وهي:

أ. استخدام الإعلام الآلي: أثبتت الدراسات أهمية وفعالية استخدام الإعلام الآلي لمعالجة صعوبات التعلم والتأخر في الرياضيات وخاصة بتطبيق برامج علاجية لتلاميذ يعانون مشاكل في استيعاب الرياضيات.

ب. تدريس العمليات الأساسية للتلاميذ من خلال برامج، ألعاب تفاعلية تبين الخطأ للتلميذ وتدفعه للقيام بعدة محاولات يكتشف من خلالها الصواب.

ج. الاهتمام بالواجبات المنزلية: فمن الضروري أن يقوم الأستاذ بتكليف تلاميذه بالواجبات لتوظيف الدروس المنجزة في القسم مع متابعة انجاز تلك الواجبات وتصحيحها من طرف الأستاذ سواء كان فردياً أو جماعياً.

د. التركيز على الكفاءات القاعدية: لا شك أن الكفاءات الأساسية مستمرة ومرتبطة، وتعلم الكتابة والقراءة يخدمان تعلم الرياضيات، لأن فهم قضاياها يتطلب القراءة الجيدة كما أن الحل يتطلب إتقان الكتابة وتنظيم الإجابة واختصار الجهد والوقت.

هـ. التقويم المستمر: يحتاج التلاميذ في المرحلة الثانوية، وفي مادة الرياضيات على الخصوص

متابعة مستمرة من طرف الأستاذ ليتمكن من اكتشاف الصعوبات والثغرات التي يواجهها تلاميذه

و. حق المتعلم في الخطأ: خاصة مادام التعلم لم ينته والكفاءة في حالة بناء كان التعلم مبني على

تجاوز الأخطاء وتصحيح المعارف الخاطئة فيصبح الخطأ دليلاً للمحاولة والنشاط، لا مؤشراً

للفشل والعجز منه ويمكن تشخيص أسبابه والعمل على تجاوزها إلى التمكن من الكفاءة بإتقان.

ز. التقليل من عدد التلاميذ في الفوج التربوي حتى تسهل عملية المراقبة البيداغوجية للأستاذ والتحكم

أكثر في القسم.

ح. التقليل من كثافة البرامج الخاصة بمادة الرياضيات وزيادة الحجم الساعي المبرمج للمادة حتى

يسهل للأستاذ توصيل المعلومات بشكل جيد وواضح.

ط. معالجة مشكلة الفروقات الفردية بين التلاميذ داخل الفوج التربوي وذلك باستحداث أقسام خاصة

للتلاميذ الموهوبين.

2. علوم الطبيعة والحياة:

إن مادة علوم الطبيعة والحياة بطابعها المتميز والمتمثل في السعي للتعرف على الظواهر الطبيعية والوقائع لفهمها وتفسيرها والتحكم فيها لصالح الإنسان إنها تسمح بالبناء المستمر والتدريجي خلال المرحلة الثانوية لجملة من المعارف العلمية والكفاءات الأساسية التي تزود المتعلمين بأدوات مفتاحيه للوصول تدريجياً إلى مستوى راقى في الفهم والتحكم الفكري والعلمي المتعلق بالعالم المحيط بهم، واكتساب روح المبادرة والاستقلالية في حل مشاكل الحياة اليومية، وبناء الحياة الشخصية لهم، وهذا ما سيعرض في هذا الجزء الخاص بعلوم الطبيعة والحياة حتى تفهم أكثر.

1.2. مفهوم علوم الطبيعة والحياة:

عرفت علوم الطبيعة والحياة بتعريفات متعددة أهمها:

- «ذلك المحتوى العلمي المعرفي الذي يشمل المفاهيم العلمية التي توصل إليها المختصون والباحثون في مجال دراسة الظواهر الطبيعية من خلال المساعي التجريبية والمساعي المعرفية العلمية في مجال علم البيولوجيا ومجال علوم الأرض وعلم البيئة»، (بوكرمة، 2006، ص.24).
 - «الدراسة العلمية للظواهر الطبيعية من حيث مسبباتها وكيفية حدوثها، وطرق قياسها واستخلاص النتائج والقوانين المتعلقة بها سواء كانت هذه الظواهر فيزيائية أو كيميائية، أو تتعلق بعلم الأحياء والفلك» (عمور، 2007، ص. 13).
 - «مجموعة العلوم التي تبحث في الكون كله بما فيه من أحياء وجمادات ومجرات وما بينها من تفاعل وتداخل وارتباط» (باجي، 2011، ص. 54).
 - «المادة التي تسعى للتعرف على الظواهر الطبيعية والوقائع لفهمها وتفسيرها والتحكم فيها لصالح الإنسان» (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص.5).
- من خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن مادة علوم الطبيعة والحياة علم يدرس الطبيعة وما تحويه من جمادات وكائنات حية وتتميز بالملاحظة والتجريب.

2.2. اختصاصات علوم الطبيعة والحياة:

- من بين أهم اختصاصات علوم الطبيعة والحياة ما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص.59)
- #### 1.2.2. علم الفلك:
- يهتم بدراسة الكون والأجرام السماوية (المجرات، النجوم، مادة ما بين النجوم، المجموعة الشمسية، الكواكب، الأقمار... الخ) من حيث تركيبها وحركتها وأبعادها وغيرها، ويدرس كذلك الأرض من زاوية تختلف عن الجيولوجيا حيث يتطرق إلى دراسة طبقات غلافها الجوي، دورانها حول نفسها وحول الشمس وتفاعلها مع الكواكب الأخرى، ظاهرة اختلاف الفصول، ظاهرة الخسوف والكسوف وغيرها.

2.2.2. علم الفيزياء: تهتم الفيزياء التقليدية بدراسة المادة، أما الفيزياء الحديثة فتهتم بدراسة التركيب الأساسي للعالم المادي.

3.2.2. علم الكيمياء: هو العلم الذي يدرس بنية المادة (الذرات والجزيئات) وتفاعلاتها وعلاقتها بالطاقة.

4.2.2. علوم الأرض: تهتم الجيولوجيا بدراسة طبقات الأرض (القشرة، الرداء، النواة) وأغلفتها (الغلاف الجوي، الغلاف المائي، الغلاف الحيوي) والعلاقة بينها، مواد القشرة الأرضية (معادن، صخور) التشوّهات التكوينية (طيات، فوالق)، الزلازل، البراكين، تكوينية الألواح، الرياح، المياه.

5.2.2. علم الأحياء (البيولوجيا): هو العلم الذي يهتم بدراسة الكائنات الحية من حيث التركيب والشكل والوظيفة والتصنيف.

6.2.2. علم البيئة: العلم الذي يهتم بدراسة العلاقات المتبادلة بين الكائنات الحية فيما بينها من جهة، وعلاقتها بالوسط الذي تعيش فيه من جهة أخرى.

7.2.2. علوم الزراعية: تضم الإنتاج الحيواني، التقنيات الزراعية وعلم التربة.

8.2.2. علوم الطب: تضم علم الأمراض وفن علاجها، ويحتوي على فروع منها الطب الشرعي (تداخل الطب مع القانون)، الطب العقلي، الطب الجراحي، طب حديثي الولادة، الطب الوقائي، الطب النفسي البدني، الطب الاجتماعي (علاج الأمراض المهنية، الضمان الاجتماعي وغيرها)، الطب البيطري.

3.2. أبعاد مادة علوم الطبيعة والحياة:

سعى النظام التربوي الجزائري إلى إحداث تغييرات جذرية وإصلاحات جوهرية مست جميع مناهج

المواد التعليمية في جميع الأطوار، من خلال اعتماد بيداغوجية التدريس بالكفاءات التي تهدف إلى:

- جعل التلميذ محور العملية التعليمية.
- تغيير دور الأستاذ في هذه العملية من ملقن للمعرفة إلى موجه ومنشط.
- اعتماد الدراسة الوصفية الكيفية والتفسيرية.
- إرساء المنهج التجريبي.
- اعتماد بيداغوجية التساؤل.
- اكتساب المعرفة وتوظيفها، وعليه فإن مادة علوم الطبيعة والحياة تسعى إلى تحقيق الأبعاد التالية: (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص.171)

1.3.2. البعد البيولوجي: ويهدف إلى تحقيق جملة من الكفاءات:

- مساعدة التلميذ على التعرف على المحيط والتكيف معه.
- الوصول به إلى اكتشاف وفهم العلاقة بينه وبين المحيط الحيوي النشط.
- إدراك العلاقات الموجودة بين الكائنات الحية الحيوانية والنباتية مع البيئة التي يعيش فيها.
- تحليل الظواهر المرتبطة بحياته اليومية.

2.3.2. البعد التكنولوجي: ويهدف هو الآخر إلى تحقيق الكفاءات التالية:

- اكتساب التلميذ التقنيات التطبيقية في مجال الإنتاج النباتي والحيواني.
- جعله قادرا على ربط المفاهيم العلمية بالإنتاج وكيفية تحسينه.
- تدريب التلميذ على الأعمال المنتجة المفيدة اجتماعيا واقتصاديا.

3.3.2. البعد الصحي: ويهدف هو الآخر إلى تحقيق الكفاءات التالية:

- تزويد التلميذ بالقواعد الصحية الأساسية (النظافة، الوقاية، العلاج).
- حث التلميذ على الممارسة الفعلية لهذه القواعد حتى ترسخ في تصرفاته اليومية.
- حثه على أخذ الاحتياطات الوقائية اللازمة في المجالين الشخصي والاجتماعي.

4.2. الكفاءات المستهدفة من تدريس علوم الطبيعة والحياة وفق المناهج الجزائرية:

تعتمد طريقة بناء المكتسبات المعرفية في مرحلة التعليم الثانوي، على المقاربة بالكفاءات، وهذه المقاربة تجعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك انطلاقا من وضعية تحفيزية يطرح فيها مشكلا ذا صلة بواقع التلميذ ومحيطه، بحيث تجند كل طاقاته واهتماماته من أجل مواجهة الوضعيات المختلفة في الحياة اليومية، وتلبية احتياجاته الملحة من المعارف العلمية حول الإنسان عموما، والنشاط الوظيفي المتكامل للعضوية خصوصا، بواسطة مختلف الأنظمة الغذائية والعصبية والمناعية والتناسلية، وذلك من أجل المحافظة على صحة الجسم، واستمرار النوع، ومواجهة جميع الإشكاليات التالية: (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص.55)

- اختلال التوازن الغذائي.
- اختلال التوازن الوظيفي للعضوية.
- تعرض الجسم للأمراض.
- اختلال توازن النمو الديموغرافي.

وذلك من أجل تمكين المتعلمين من اكتساب الكفاءة الختامية الشاملة للطور الثانوي من التعليم والتي تتمثل في: (تقديم حلول وجيهة ومبررة لإشكاليات المحافظة على صحة الجسم، واستمرار النوع وتثمين البيئة الطبيعية، ليوظف فيها معارفه المكتسبة حول الفعالية الوظيفية لمختلف الأنظمة)، ويتم ذلك بإدماج المكتسبات والكفاءات التي تميز كل سنة من سنوات الدراسة. وعليه يمكن ترجمة إدماج الكفاءات كالتالي:

1.4.2. الكفاءات الختامية: (OTI): في نهاية السنة الثالثة ثانوي يجب أن يكون التلميذ قادرا على:

- اختيار التوجه نحو مسار علمي.
- اقتراح حلول مبنية على أسس علمية للإجابة على مشاكل الصحة والمحيط والمشاركة في حوارات مفتوحة حول المسائل العلمية الحالية.

2.4.2. الكفاءات القاعدية: وتتمثل فيما يلي:

- يقدم بناء على أسس علمية إرشادات لمشكل اختلاف وظيفي عضوي بتجنيد المعارف المتعلقة بالاتصال على مستوى الجزيئات الحاملة للمعلومات.
- يقترح نموذج تفسيري لحركية الطاقة الخلوية على أساس المعارف المتعلقة بتحويل الطاقة على مستوى البنيات فوق الخلوية
- يقترح نماذج تفسيرية للحركية الداخلية للأرض ولبنية القشرة الأرضية على أساس المعارف المتعلقة بالتكوينية العامة.

3.4.2. الكفاءات العرضية: تتمثل الكفاءات العرضية على الخصوص في كفاءات منهجية وتنمية المواقف مثل:

- استقصاء معلومات وإيجاد علاقة بين المعطيات.
- صياغة فرضيات.
- استعمال تقنيات الملاحظة.
- انجاز تراكيب تجريبية-القيام بتحليل نقدي للنتائج.
- استعمال الفكر الإبداعي.
- اختيار طرق عمل فعالة.
- يسمح تنظيم العمل في مجموعات بالتواصل وروح التعاون (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص.146).

5.2. الأعمال التطبيقية في مادة علوم الطبيعة والحياة: تسعى حصة الأعمال التطبيقية في مادة

- علوم الطبيعة والحياة، إلى إنباء حب التفكير والتأمل والممارسة وتضع المتعلمين في وضعيات متنوعة تستدعي منهم ما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص.11)
- الملاحظة بالمشاهدة والمعاينة.
 - تنمية روح التساؤل وصياغة الإشكالية.
 - اقتراح فرضيات البحث.
 - إعداد بروتوكول تجريبي.
 - استغلال نتائج التجربة واستخراج الخلاصة.

1.5.2. مفهوم الأعمال التطبيقية: هي حصص بالأفواج تتضمن كل حصة تطبيقية نصف عدد تلاميذ

- القسم، يسود الحصة الطابع التحليلي الذي يتمحور حول الملاحظات والممارسات اليدوية التي تسعى لوضع حلول للإشكاليات المصادفة لهم حيث تجعل حصة الأعمال التطبيقية التلاميذ أمام مواقف هي: (دون، 2001، ص.73)

- التفكير، التحليل، التعبير (التواصل الشفاهي والكتابي).
- البحث الفردي في أفواج صغيرة.
- التحكم في تقنيات الملاحظة والتجريب والاستدلال والتركيب والتجريد والتعميم.

2.5.2. طبيعة الأعمال التطبيقية: يعتمد في حصة الأعمال التطبيقية في مادة علوم الطبيعة والحياة،

على الملاحظة والتجريب ولهذا يجب التقيد بما يلي:

- تدريب المتعلمين على الملاحظة بالعين المجردة وحسن استعمال وسائل وتقنيات الملاحظة والتجريب.
- يجب عدم الاقتصار على الملاحظة غير المباشرة باستعمال التوثيق إذا توفرت ظروف القيام بالملاحظة المباشرة والتجريب، إذ يتعين منح الأولوية للتجريب ولملاحظة كل ما هو حقيقي أما نماذج الشرح.
- والأشرطة والصور الشفافة أو الفوتوغرافية فتسخر لتعزيز الملاحظة المباشرة أو لتعويضها عند الاقتضاء شريطة ألا يكون هناك إفراط في عددها.

3.5.2. أهداف حصة الأعمال التطبيقية: تهدف مناهج التعليم الثانوي لمادة علوم الطبيعة والحياة

- لدعم الكفاءات المكتسبة في الطور المتوسط وتطوير الكفاءات المتعلقة بالمسعى العلمي وبذلك تتوخى المقاربة بالكفاءات تحقيق الرهانات التالية (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص. 145)
- اعطاء معنى للتعلمات المكتسبة من طرف التلاميذ.
 - ضمان نوع من النجاعة لعمليتي التعليم والتعلم.
 - تحقيق التداخل والتكامل والامتداد بين المواد الدراسية.
 - التركيز على مخرجات المناهج التعليمية الرسمية بدل الأهداف الجزئية المنعزلة.
 - وضع المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية.
 - جعل المتعلم مستقلاً، مبادراً، مبدعاً.

4.5.2. أهمية حصة الأعمال التطبيقية: يساعد العمل التطبيقي التلاميذ على اكتساب مهارات ومعلومات

وتكوين اتجاهات وميولات أي يكون التلميذ في ظل الأعمال التطبيقية ايجابياً ونشطاً، يقوم بالعديد من الأنشطة، لنمو جوانبه المختلفة وتحظى حصة الأعمال التطبيقية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بأهمية بالغة إذ تساهم في تنمية الكفاءات المنهجية والسلوكية والمعرفية للمتعلمين وبذلك فهي تعمل على:

- تحقيق الأهداف المنهجية (Savoir Faire)
- تحقيق الأهداف السلوكية (Savoir Etre)
- تحقيق الأهداف المعرفية (Savoir)

يرافق بناء الكفاءات تطور لجملة من القدرات هي في الواقع مشتركة بين جميع المواد، وتتم تمييزها طوال المسار التعليمي، وتتمثل هذه القدرات في: (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص.14)
أ. الأهداف المنهجية: وتوضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (08) الأهداف المنهجية لمادة علوم الطبيعة والحياة.

المهارات	القدرات	
أ ₁ - اختيار المعلومات التي لها علاقة بالموضوع. أ ₂ - التمييز بين المعطيات الأساسية والثانوية.	أ. استقصاء المعلومات.	I تطبيق الاستدلال العلمي
ب ₁ - تنظيم المعطيات للبرهنة على علاقة. ب ₂ - تشخيص علاقة سببية. ب ₃ - استخراج إشكالية علمية من العلاقة بين المعطيات. ب ₄ - مواجهة معطيات جديدة مع المعرفة المكتسبة. ب ₅ - تطبيق مفهوم الفرضية التفسيرية.	ب. إيجاد علاقة منطقية بين المعطيات.	
ج ₁ - إيجاد النتائج التي تتعلق بفرضية والتي يمكن التحقق منها. ج ₂ - تصور تجربة للتحقق من فرضية. ج ₃ - استغلال المعلومات للبرهنة على صحة فرضية.	ج. إثبات فرضية.	
د - إنجاز خلاصة لها علاقة بالموضوع.	د. إنجاز تركيب.	
هـ - وضع نقد لتجربة أو إنجاز علمي أو تعبيرى ...	هـ. إبداء روح النقد.	
أ ₁ - تمثيل المعطيات برسوم بيانية، رموز ... أ ₂ - تمثيل الملاحظات برسم. أ ₃ - تمثيل التنظيمات الوظيفية بالرسم التخطيطي.	أ. التمثيل الخطي أو البياني واستعمال الرمز.	II التبليغ
ب ₁ - ترجمة فكرة، ملاحظة، رسم، جدول ... إلى نص. ب ₂ - الترجمة الشفوية لفكرة، ملاحظة، رسم، جدول ...	ب. التعبير العلمي واللغوي الدقيق.	
ج - تقديم الأعمال (تقارير، بحوث، عروض...) بعناية ونظام.	ج. تقديم أعمال بعناية ونظام.	
أ ₁ - إنجاز محضرات مجهرية. أ ₂ - استعمال وسائل الملاحظة (مكبرات، مجاهر ...). أ ₃ - التشريح للملاحظة.	أ. استعمال تقنيات الملاحظة.	III التحكم في التقنيات
ب ₁ - الاستعمال المتقن للوسائل المخبرية. ب ₂ - الممارسة السليمة للتشريح.	ب. المعالجة اليدوية.	

ج 1- استعمال الحاسوب. ج 2- استعمال دعائم الإعلام المتعدد. ج 3- الإبحار في فضاءات الأنترنت.	ج . التحكم في تكنولوجيا الإعلام الآلي.	
أ - سرد المعلومات المكتسبة حول الموضوع.	أ . سرد المعلومات.	IV التحكم في المعلومات
ب1- الاختيار و التمييز بين المعلومات المطبقة في موقف معين. ب2-توظيف المكتسبات لوضع نموذج.	ب . استعمال (توظيف) المعارف.	

لأهداف السلوكية: وتسمى أيضا الأهداف الإجرائية وتعتبر جزءا من خطة الدرس الذي يعده .ب. الأستاذ وعرفت بأنها: «وصف لتغير سلوكي يتوقع حدوثه لدى التلميذ عند مروره بخبرة تدريسية (محددة أو موقف تعليمي محدد، ويمكن ملاحظته وقياسه". (نورمان، د ت، ص.30)

ج .)، وتشمل ما يلي:

- الاعتناء بالمحيط.
- نشر الوعي بأهمية البيئة.
- التحلي بمواقف إيجابية اتجاه الحياة والمحيط.
- تقدير وتثمين عمل زملائه ضمن فوج العمل.
- تقبل الرأي المخالف.
- مناقشة الأفكار وتقديم الحجج والمبررات.
- تنمية روح التضامن والمسؤولية ضمن فوج العمل.

د. الأهداف المعرفية: وهي تلك الأهداف التي تتصل باكتساب التلميذ المعرفة وتطبيقها في مواقف جديدة، حيث قام العالم بلوم (Bloom) بتصنيف الأهداف المعرفية، إلى ستة مستويات عقلية بشكل هرمي تراكمي تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد وهي: (عليان، 2010، ص ص.33-34)

- **مستوى التذكر (Knowledge):** وهو قدرة التلميذ على استرجاع المادة العلمية، وحفظ وتذكر الأسماء والحقائق والمصطلحات والقوانين والنظريات الموجودة في الكتاب المدرسي أو المسجلة في الكراس والتي تتطلب الحفظ والاستظهار، دون تغيير فيها: أن يذكر- أن يعدد- أن يعرف... الخ ومن أمثلتها في مادة علوم الطبيعة والحياة ما يلي:
 - يذكر التلميذ أنواع الأنسجة الحيوانية.
 - يكتشف التلميذ الوظائف الحيوية في الجسم.
- **مستوى الفهم Comprehension:** وهو أعلى من مستوى التذكر، بحيث يصبح التلميذ قادرا على إدراك معنى للمادة العلمية، وباستطاعته صياغتها بأسلوبه الخاص، وإدراك المفاهيم

والقواعد والمبادئ والقوانين وفهمها واستيعابها وترجمتها إلى صيغ مغايرة، و معناه: أن يفهم- أن يفسر- أن يشرح- أن يعيد صياغة نص- أن يترجم... الخ، ومن أمثلتها في مادة علوم الطبيعة والحياة ما يلي:

- يذكر التلميذ قانون نيوتن بأسلوبه الخاص.
- يشرح التلميذ العلاقة بين الشكل والوظيفة في الشكل الظاهري لبعض الحيوانات،
- يعلل التلميذ تساقط أوراق الأشجار.
- **مستوى التطبيق (Application):** ويعرف على أنه القدرة على تطبيق المادة العلمية في مواقف مادية محسوسة جديدة يراها التلميذ لأول مرة، كأن يستخدم التلميذ الفكرة العامة المتعلمة أو القانون أو الإجراء في مواقف تعليمية جديدة غير التي تعلم فيها، ومعناه: أن يطبق- أن يوظف- أن يستخدم- أن يحل المسائل الحسابية... الخ.
- **مستوى التحليل (Analysis):** ويقصد به قدرة التلميذ على تجزئة المركب أو المواقف إلى عناصر وتحليل الكل إلى الأجزاء التي يشتمل عليها، ومعناه: أن يحلل التجربة إلى خطوات- أن يفكك جهاز- أن يحلل قانون الخ، ومن أمثلتها في مادة العلوم ما يلي:
 - يستنتج أسباب الجفاف في المناطق الصحراوية.
 - يحدد التلميذ أسباب تفاوت الطقس بين ولايات الوطن.
- **مستوى التركيب (Synthesis):** ويعرف بأنه القدرة على تجميع الأجزاء في كل متكامل وفق مبدأ معين، ورؤية النسق الذي يحكم بين الأجزاء في وحدة واحدة، ومعناه: أن يفترض- أن يصمم- أن يحل مشكلة الخ، ومن أمثلتها في مادة العلوم ما يلي:
 - يبتكر التلميذ جهازا يؤدي لقياس المبادلات الخلوية.
 - يلخص التلميذ المبادئ الأساسية لتصنيف الكائنات الحية.
- **مستوى التقويم (Evaluation):** ويعني قدرة التلميذ على وصف الأشياء ووزنها وتقويمها والحكم عليها، وإبداء الرأي فيها من خلال الرجوع إلى محكات ومعايير معينة وموضوعية ومن ثم اتخاذ القرارات بشأنها، ومعناه: أن يحكم على الأشياء بنفسه- أن يقيم الحوار الجاري بين زملائه أثناء التجربة... الخ ومن أمثلتها في مادة العلوم ما يلي: (دروزه، 2011، ص ص. 5-6)

- ينتقد التلميذ طريقة تحضير المواد الكيميائية من طرف المخبري.

- يقيم التلميذ نتائج التجربة العلمية مع زملائه التلاميذ قبل عرضها على الأستاذ.

5.5.2. مكانة الأعمال التطبيقية في مناهج علوم الطبيعة والحياة: إن منهاج علوم الطبيعة

والحياة: (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص. 12).

- جملة منسقة ومهيكله لمجالات مفاهيمية ونشاطات ذات طابع علمي وتطبيقي تستهدف تنمية وتطوير منهجية علمية عند المتعلمين لمساعدتهم على تصحيح تصوراتهم واكتساب طرق ناجعة لبناء معرفة علمية تسمح لهم بحل المشكلات، وذلك بتوظيف فعال لمكتسباتهم.
- وسيلة تطوير التعلّات الأساسية أي: التحكم في التعبير بأشكاله المختلفة مثل التعبير الكتابي، الشفهي والتبليغ بالأسلوب العلمي كالرسم والتخطيط واستعمال الترميز العلمي أي اكتساب لغة ذات طابع علمي دقيق.
- يساهم بشكل فعال مع بقية المواد التعليمية الأخرى في تعزيز الوعي الجماعي وتنمية القيم الفكرية والسلوكية والأخلاقية للتلاميذ مثل روح التعاون من خلال العمل ضمن الأفواج وإقامة مواقف إيجابية إزاء المجتمع والمحيط بصفة عامة وهذا بمساعدة التلاميذ في بناء مواقف موضوعية بتعليمهم أسس النقاش البناء لحل مشاكل وتقبل الآخر كطرف له آراء ووجهات نظر مختلفة، سيساعد ذلك وبدون شك على تعزيز الصلة الاجتماعية وبرز مواطنة بناءة.
- يبرز الجانب التطبيقي ويجعله أساسيا، حيث حدد المواقف والطرائق والأهداف المتعلقة بالأعمال التطبيقية ويبرز أهميتها ووظيفتها في تحسين المنظومة التربوية وللحاق بالركب الحضاري العلمي.

6.2. طرائق تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة:

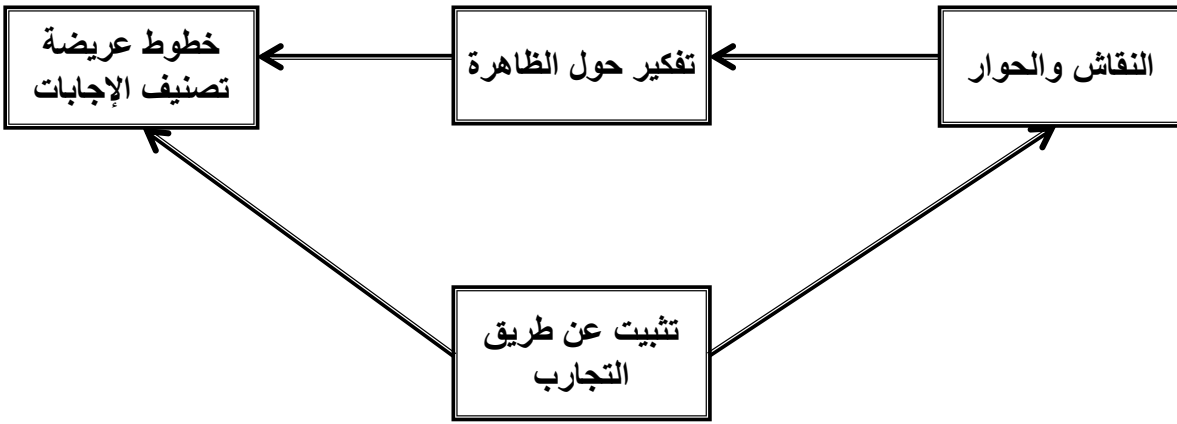
هناك طرائق متعددة ومتنوعة في هذا المجال، ولا بد من اختيار الطرائق الأكثر فاعلية ونجاعة في تفعيل دور التلميذ، وتشير الكثير من الدراسات وبالذات دراسة زيتون (1999) إلى أنه يوجد ارتباط بين طريقة التدريس من ناحية، وتفعيل دور التلميذ من ناحية ثانية داخل القسم، وزيادة التحصيل من ناحية ثالثة. (زيتون، 1999، ص.137). وفيما يلي عرض لأهم الطرائق التي يمكن أن تستخدم في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة.

1.6.2. الوضعية الإشكالية: وهي الطريقة التي يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة التلميذ للمعارف،

وتركيبتها وتحولها حتى يصل بنفسه إلى معارف جديدة، حيث يتم اختيار الوضعية الإشكالية التي تؤدي إلى وعي التلميذ بنقائص معارفه، وإلى ضرورة تعديلها، والشعور بالحاجة إلى بناء معارف جديدة أكثر فعالية، وقبل البدء في أي عمل مخبري (تجريبي)، يجب أن يصوغ التلميذ فرضياته التي تدفعه إلى الكشف عن تصورات، بعدها يضع بروتوكولا تجريبيا، يسمح له بالتحقق من فرضياته المصاغة، بحيث يقوم بالتجريب مع زملائه في الفوج، وهذا ما يجعله: يعيد التجريب - يكتشف - يبادر - يتبادل التجارب والخبرات مع الآخرين - يصوغ الفرضيات - يعود إلى

- صياغتها في كل لحظة بحرية تامة عن طريق الحوار والمناقشة مع زملائه وكذلك مع الأستاذ، وترتكز هذه الطريقة على الخطوات التالية: (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص ص. 59، 61)
- أ. **مرحلة الانطلاق (بداية الفعل):** ويتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تعمل فيها كل مجموعة حول مشكلة سواء كانت تجريبية أو نظرية من أجل إيجاد حل لها وتزيد هذه المرحلة في النشاط الفكري للتلاميذ من خلال الحوار والمناقشة الدائرة بين أفراد المجموعة.
- ب. **مرحلة الصياغة:** وهي المرحلة التي يتم فيها صياغة الفرضيات من طرف كل مجموعة (فوج)، بحيث تكتب على ورقة من أجل المناقشة والتجريب، ويكمن دور الأستاذ في التوجيه، أثناء مروره على كل مجموعة، مع مراعاة الوقت المحدد لكل مرحلة، والمقدر ب: (15 دقيقة) لكل مرحلة.
- ج. **مرحلة المصادقة (اختبار الفرضيات):** ويتم في هذه المرحلة مناقشة الفرضيات المطروحة من طرف كل فوج، بين التلاميذ والأستاذ، بعدها يقومون بإجراء التجارب للتحقق من الفرضيات المقترحة مع إلغاء الفرضيات التي لم تتحقق يقوم الأستاذ بعدها بتجميع نتائج التجربة وقراءتها على التلاميذ،
- د. **مرحلة التقنين (استنتاج القوانين):** تصاغ النتائج المتحصل عليها بشكل قانون أو نتيجة للتعميم، وتصبح قابلة للاستعمال في عدة وضعيات محددة، يسجل التلاميذ في كراريسهم ما توصلوا إليه من نتائج.

2.6.2. التدريس بالمنحنى البياني كطريقة (بوستير ودورة التعلم): هذه الطريقة تركز على مادة بناء العلوم من خلال التفاعل الذي يتم بين الأستاذ ، ومفادها بأنها تقوم على عمليات الحوار والنقاش التي من خلالها تحدد الخطوط العامة لتدريس مادة العلوم، فعلى سبيل المثال: قد تطرح أسئلة تدور حول انطفاء النار إذا فقد الأكسجين، ولهذا يمكن أن يسأل بعض التلاميذ لماذا تحدث هذه الظاهرة؟ ، والبعض الآخر يدلي بإجابات حول هذا الموضوع، وتكمن وظيفة الأستاذ في تحديد إجابات التلاميذ وتشكيلها بحيث تصبح مجموعة من الخطوط العريضة التي يستند إليها، ولهذا فإن طريقة " بوستير " تقوم على تشكيل المعارف وعلى بنائها من خلال عمليات النقاش والحوار التي تدور بين التلاميذ و الأستاذ ويمكن أن نثبت ذلك عن طريق إجراء مجموعة من التجارب الإجرائية، من خلال عرض ما سبق يمكن توضيح ذلك بالنموذج التالي: (عمور، 2007، ص. 73، 74).



شكل رقم: (09) يوضح مخطط بوسستير ودورة التعلم

إن طريقة بوسستير تقوم على الخطوات التالية:

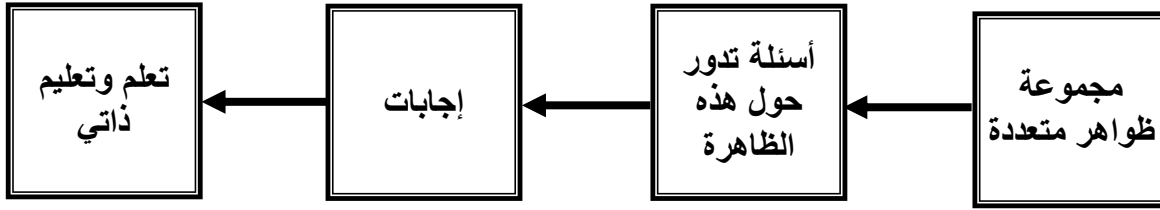
- أ. تستدعي تحضير مجموعة من الأسئلة تتعلق بصورة مباشرة بصلب الموضوع.
- ب. تحتوي الأسئلة على مصطلحات تتعلق بصلب الموضوع حتى يمكن للأستاذ والتلميذ الإلمام بها ويمكن لهم تعريف هذه المصطلحات.
- ج. على الأستاذ أن يحدد الخطوات الإجرائية التي تكون متسلسلة ومترابطة ومتماسكة بحيث يؤدي ذلك إلى بناء مستوى معرفي مفاهيمي متعلق بطبيعة المادة.
- د. على الأستاذ في هذه الطريقة أن يستخدم التقويم التكويني.
- هـ. على الأستاذ أيضا أن يحدد الترابط النظري والعملية الإجرائية حتى يشكل نموذجا معرفيا للمادة.
- و. إعطاء أوراق عمل للتلاميذ حتى يتسنى لهم الإلمام بالطريقة بشكل تام.

3.6.2. الاستكشاف والاستقصاء (Inquiry-Discovery): إن التغيرات التي حدثت في مطلع هذا

القرن على الصعيد العلمي فرضت أن تتبع طرق علمية متطورة ومتنوعة، هذه الطرق ممثلة بتفعيل دورا لتلميذ للتعرف على الأسباب والمسببات وعلاقتها بالنتائج، ولهذا فإن طريقة الاستكشاف والاستقصاء تعد من طرق التفكير المنطقي الناجح الذي يؤدي في المحصلة النهائية إلى تشكيل مجموعة من المعارف التي يكون لها دور هام في بناء المعارف لدى المتعلم، وتعرف طريقة الاستكشاف والاستقصاء بأنها تلك الطريقة التي تقوم على خطوات إجرائية متسلسلة مترابطة تؤدي لزيادة المستوى المعرفي العلمي لدى التلاميذ وتشير بعض الدراسات أن هذه الطريقة تقوم على أربعة خطوات وهي: (عبد الهادي وآخرون، 2002، ص ص. 53-54).

- أ. طرح ظاهرة واضحة ومفهومة لدى التلميذ.
- ب. طرح تساؤلات وأسئلة عديدة مترابطة بهذه الظاهرة ومترابطة بمستوى التفكير المنطقي لدى التلميذ.

- ج. جعل التلميذ يقترح الحلول المناسبة حول هذه الظاهرة.
 د. على الأستاذ تقييم هذه الحلول وجعل الإجابات النموذجية كخطوط عريضة من خلالها تكتشف قدرات التلاميذ وإمكاناتهم، وعلى ضوء ما سبق يمكن طرح النموذج الآتي:



شكل رقم (10) خطوات طريقة الاستكشاف

4.6.2. طريقة حل المشكلات (Problem Solving): تعد هذه الطريقة من الطرق التي يتم التركيز

عليها في تدريس العلوم، وهذه بحد ذاتها تساعد التلاميذ على إيجاد الحلول والمواقف كما أنها تهدف إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتقصي والتساؤل، والتجريب، كما تساعدهم على إيجاد الأشياء بأنفسهم وان الفرق الجوهرية بين طريقة حل المشكلات وطريقة الاستكشاف أن في الأولى يعرض الأستاذ على التلميذ بعض الظواهر الواضحة نسبياً لديهم، بينما في الطريقة الثانية يقوم على طرح بعض المواقف الغامضة نسبياً لدى التلاميذ والتي تتطلب منهم جهداً لا بأس به في التفكير، ولهذا فإن هذه الطريقة تقوم على التقصي والاستكشاف وربط الأسباب بالمسببات بشكل واضح، وبشكل دقيق، وتجعلهم قادرين على الربط والاستنتاج بصورة علمية. وإن المتتبع لهذه الطريقة يجدها تعطي التلاميذ الإطار العام الذي يجعلهم قادرين على بناء ميولهم واتجاهاتهم وآرائهم وأفكارهم نحو مشكلة معينة، ما هو الأسلوب التدريسي الذي يتم بهذه الطريقة؟ تشير الدراسات في مجال استراتيجيات التدريس أن لهذه الطريقة مرتكزات تقوم عليها منها: (عليان، 2010، ص.129)

أ. طرح قضية تثير التساؤل حول الظاهرة المراد دراستها، فعلى سبيل المثال قد يطرح السؤال التالي: لنفترض عدم وجود مادة الأكسجين في البحار فماذا يحدث للكائنات الحية؟ ولنفترض أنه طلب للمتخصصين في مجال الكيمياء أن يعملوا على إيجاد مادة الأكسجين، ماهي الطرق التي يستخدمونها في إيجاد هذه المادة؟

ب. تكليف التلاميذ بالإجابة على هذه المشكلة بأساليب تتفق مع مواقف البحث العلمي.

ج. وضع نماذج محددة لإجابات التلاميذ.

د. تجمع الحلول التي قدمها التلاميذ وتصنيفها.

وفي هذا المجال رأى "روبرت جانيه" أن حل المشكلات تتضمن عمليات عقلية وأكاديمية تعليمية يكتشف التلميذ من خلالها حلولاً للمشكلات، على سبيل المثال: يربط جانيه بين التعلم الإشاري الذي يعد لديه من أبسط أنواع التعلم، وحل المشكلات، فيطرح المثال التالي :

إذا وضعت الجنادب وهي من الحشرات في الماء فإنها تموت، علل لماذا يحدث ذلك؟ (جابر وآخرون، 2005، ص.232).

هذا بحاجة إلى تفسير منطقي عقلي للوصول إلى القواعد، فاختيار المشكلة يعد من أهم ركائز التدريس، ولهذا نجد "ميجر" يعرف المشكلة بأنها سؤال محير لا بد من تحديد الإجابة عليه، ولهذا لا بد للتلميذ أن يحس بهذه المشكلة، ولا بد أن تكون المشكلة في مستوى تفكير المتعلم... ولذلك فإن عملية التدريس بحل المشكلات تقوم على الخطوات التالية: (عليان، 2010، ص.130)

أ. تحديد المشكلة: يمكن أن تحدد من قبل التلاميذ أو الأستاذ، وتكون على شكل سؤال رئيسي واضح.

ب. جمع المعلومات حول المشكلة: ويتم من مصادر مختلفة: (الأستاذ، خبرات التلاميذ السابقة، الكتاب المدرسي، مكتبة الثانوية، الأنترنت)

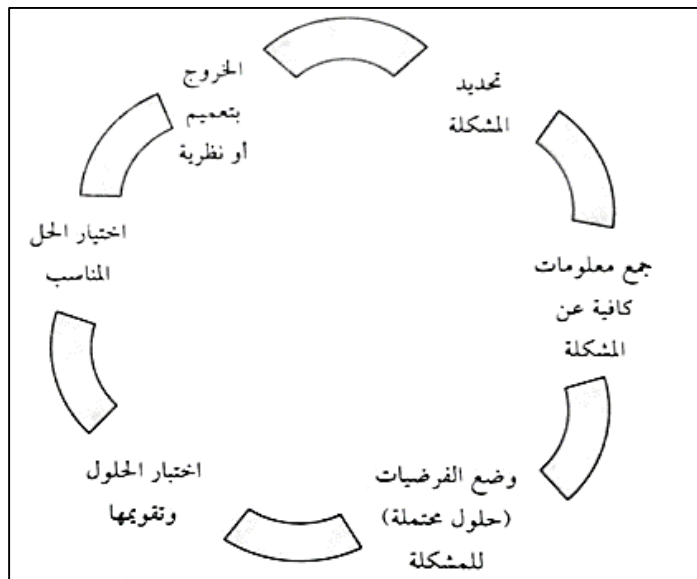
ج. صياغة الفروض: وهي عبارة عن حلول مؤقتة للمشكلة يمكن قبولها أو تعديلها من طرف الأستاذ.

د. تجريب الفروض: ويتم باتباع خطوات علمية منظمة، والحكم على الفروض المصاغة لحل المشكلة.

هـ. كتابة النتائج النهائية وتفسيرها: بعد الوصول إلى اجابات علمية ومنظمة، يتم كتابة النتائج النهائية من طرف الأستاذ وبمشاركة التلاميذ.

و. الوصول إلى التعميمات والنظريات: وتمثل النتيجة النهائية التي توصل إليها التلاميذ وتصاغ بمساعدة الأستاذ على شكل قانون أو قاعدة.

والشكل التالي يبين الخطوات الأساسية لطريقة التدريس بحل المشكلات:



الشكل (11) الخطوات الأساسية لطريقة التدريس بحل المشكلات

3. العلوم الفيزيائية:

يقاس تقدم الأمم في مجالات الحضارة بمدى تقدمها في ميادين العلوم عامة، فلا عجب من ذلك، لأننا نعيش في عصر التقدم العلمي، عصر الذرة والصواريخ والعقول الالكترونية ومركبات غزو الفضاء واكتشاف أسرار الكون وخفاياه. ولا تستطيع أمة تحقيق أمانها وأهدافها إلا إذا اتجهت إلى إعداد جيل من القادة في ميادين العلوم عامة والعلوم الفيزيائية خاصة، وينبغي إعداد التلميذ إعدادا علميا يمكنه من الانتفاع بثمار الإنتاج العلمي واستخدام الأسلوب العلمي في حياته وفي حل مشاكله، ومن ثم التعامل بذكاء مع الآلات التكنولوجية، التي تغزو أمته بشكل واسع، وتجعله يتقهم محيطه التكنولوجي ويتفاعل معه ويؤثر فيه إيجابيا.

1.3. مفهوم العلوم الفيزيائية:

عرفت مادة العلوم الفيزيائية بتعريفات عدة أهمها:

- «العلم الذي يهدف إلى محاولة تفسير الظواهر المتعلقة بمجموعة الأشياء التي لا تمت إلى الحياة بصلة» (شريل، 1991، ص 5).
 - «العلم الذي يهتم بدراسة الجسيمات والموجات وتفسير الظواهر الطبيعية وتحليلها وصياغة العلاقات التي تعبر عنها»، (مصطفى، 2001، ص 96)
 - «العلم الذي يدرس تركيب وسلوك المادة وتأثيراتها المتبادلة من المستوى المتناهي في الصغر إلى المستوى المتناهي في الكبر»، وأيضا عرفت بأنها: «العلم الذي ينتهج المسعى التجريبي الذي يعتمد على الملاحظة والاستدلال والتجربة للوصول إلى النتائج» (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص ص 4-3).
- ومما سبق من تعاريف للعلوم الفيزيائية يمكن القول إنها العلوم التي تهتم بوصف وتفسير الظواهر الطبيعية والتي تعتمد على المنهج التجريبي لاستنتاج القوانين والمبادئ والنظريات.

2.3. خصائص العلوم الفيزيائية:

لعلم الفيزياء مجموعة من الخصائص هي: (خوج ، 2012، ص 19).

- أ. الكشف: تكشف عن الظواهر الطبيعية وتخضعها للملاحظة، مثل: ظاهرة قوس قزح.
- ب. التطبيق: اكتشاف بعض المواد مثل: مادة "رونجن" للأشعة السينية لتطبيق التأثير المغناطيسي، خاصة في مجال الظواهر المغناطيسية.
- ج. التكاملية: يؤكد الفكر المعاصر على وحدة بناء الفيزياء وعدم وجود حواجز بين فروع الفيزياء المتعددة.
- د. المنهجية العلمية: تعتمد على الملاحظة والتجربة والقياس، ولقد استخدم أغلب العلماء هذه المنهجية في دراساتهم وبحوثهم.

- هـ. الكونية: كالقوانين المطبقة على الظواهر محددة على سطح الأرض، يمكن تطبيقها على كواكب أخرى كالمريخ، وإن عمومية القوانين هي أعمق سماتها.
- و. الفلسفية: ليست الفيزياء مجرد حشد من الحقائق العلمية توصلت إليها التجارب والبحوث، بل هي علم يتناول العالم بمحوريه الإنساني والمادي.
- ز. التخيلية: كاستخدام التخيل كوسيلة وحيدة للفهم التقريبي.
- ح. الرياضية: إن دور الرياضيات مهم في فهم البنية الفيزيائية واستيعابها.

3.3. أبعاد تدريس العلوم الفيزيائية:

للعلوم الفيزيائية عدة أبعاد أهمها: (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص.4).

1.3.3. البعد الفيزيائي: الفيزياء هي إحدى المواد العلمية التي تهتم بوصف وتفسير الظواهر الطبيعية وتهتم كذلك ببعض العمليات والتركيبات والتقنية والتكنولوجية وفي التعليم الثانوي يعتمد تدريس الفيزياء عموماً على الدراسة الكيفية للظواهر.

2.3.3. البعد الكيميائي: ويعتمد هذا البعد على المنهجية العلمية المتمثلة في انجاز التجارب سواء في الدرس أو العمل المخبري بتعريف التلاميذ بأنواع المواد الكيميائية وكيفية استخدامها أثناء التجارب.

3.3.3. البعد التكنولوجي: ويكمن هذا البعد في توصل التلاميذ في انجاز بعض المشاريع التكنولوجية التي تتطلب الربط بين الجانب النظري والتطبيقي، كما تأخذ بعين الاعتبار تنمية المهارات اليدوية للتلاميذ وتدعيم روح الإنجاز والابتكار لديهم.

4.3.3. البعد المعلوماتي: ويهدف هذا البعد إلى تمكين التلاميذ من استعمال جهاز الكمبيوتر والتعرف على أهم البرامج، وكيفية استخدامها وتوظيفها مثل: Word ، Excel، والاتصال بالشبكات الوطنية والعالمية (الانترنت) Internet، وغيرها.

4.3. الكفاءات المستهدفة من تدريس العلوم الفيزيائية وفق المناهج الجزائرية:

إن مشروع إعداد المناهج وفق التوصيات التربوية الجديدة، يعتبر التلميذ (المتعلم) المحور الأساسي في العملية التعليمية، التي تقوم على مختلف النشاطات الصفية واللاصفية الضرورية، ليس من أجل اكتساب معارف جديدة فحسب، بل من أجل اكتساب طرائق علمية يستعملها المتعلم داخل المؤسسة التربوية وخارجها، وعلى هذا الأساس جاءت توصيات وتوجيهات وزارة التربية الوطنية حول تجديد وتحديث محتويات مناهج التربية التكنولوجية في الطور الثالث من التعليم الثانوي، وذلك بإدراج أبعاد جديدة هي: الكيمياء والتكنولوجيا والإعلام الآلي تدعماً لدروس الفيزياء، وهذا لا يعني بالمقابل إلغاء دروس الفيزياء وتعويضها بمحتويات جديدة، وإنما تجديد وتطوير دروس العلوم الفيزيائية في المدرسة الجزائرية وإعطائها مظهراً جديداً يتماشى ومتطلبات الحياة العصرية للمجتمع والتطور التكنولوجي المستمر.

إن منهاج مادة العلوم الفيزيائية في مرحلة التعليم الثانوي بني على أساس المقاربة بالكفاءات، التي تمنح التلميذ فرصا لتوسيع معارفه وتعميقها، وذلك بإبراز كفاءاته في المجالات المختلفة: (العلمية، البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية)، وفي الوضعيات المتنوعة من الحياة اليومية، سواء من الجانب الدراسي لمواصلة الدراسة والتوجه إلى التكوين المهني أو ميدان العمل (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص.8).

وتم تصنيف الكفاءات حسب منهاج التعليم الثانوي لمادة العلوم الفيزيائية كما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص.8).

1.4.3. الكفاءة الختامية: وهي الكفاءة التي يكتسبها التلميذ بعد نهاية المرحلة الثانوية.

2.4.3. الكفاءة الأساسية: وهي الكفاءة التي تتحقق بعد تدريس المجالات الخاصة بكل مستوى.

3.4.3. كفاءة المجال: وهي الكفاءة المحققة بعد تدريس كل مجال خاص بكل مستوى خلال السنة الدراسية الواحدة.

4.4.3. مؤشرات الكفاءة: وهي الكفاءات التي تتحكم في الوصول إلى تحديد مدى تحقق الهدف من فعل التعلم والتعليم، وإبراز مقدار التغيير في السلوك.

5.3. تعليمية العلوم الفيزيائية:

إن العلوم الفيزيائية تطلب تطوير دروسها، لأن المتطلبات التقنية والصناعية للمجتمع تتطلب معالجة المواد العلمية في الدرس بنوع من الدقة والعناية، إلا أن نقص الوسائل والأدوات المخبرية في المؤسسات التعليمية كان يشكل عائقا لتطوير تدريس هذه المواد، حيث مازالت الوسائل القديمة في بعض الأماكن تسيطر على تدريسها وتقتصر على العمل "بالطباشير والطلاسة" وذلك لقلّة التجهيزات المخبرية وهذا يقتضي التفكير في إنجاز دروس المواد العلمية تجريبيا، وهذا ما أدى إلى تكوين الروح العلمية لدى أفراد المجتمع، وهكذا كلما كان علم الفيزياء طريقا نحو التقنية والتكنولوجيا كلما زاد التشويق والميل إلى استعمال التجربة كإطار أساسي لتدريس العلوم الفيزيائية، فهي تمكن المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات والقدرات في إطار تحضيره إدماجه في عالم الشغل، وهذا أبرز هدف لدروس العلوم الفيزيائية كمادة مستقلة فرع خاص قائم بذاته، ولتحقيق هذا تأسست معاهد التكوين والبحث في طرق تدريس العلوم عموما والعلوم الفيزيائية خصوصا والتي تتبنى الفكرة الطريق إلى الدرس ليس الهدف منه تلقين القوانين الفيزيائية فقط، بل اكساب المتعلم تفكيراً علمياً موضوعياً قائماً على المنطق العلمي والبرهان وتمكينه أيضاً من إدراك العلاقات والروابط بين الأوجه المختلفة للظاهرة في العلوم الفيزيائية وكذا تمكينه من استغلال واستعمال المعارف المكتسبة من الدرس لوصف وتفسير وتعليل الظواهر الفيزيائية التي يعيشها في حياته اليومية ولا يتأتى هذا إلا إذا أخذت التجربة الفيزيائية بشتى أنواعها ووظائفها المختلفة دوراً أساسياً في درس العلوم الفيزيائية.

وعلى هذا الأساس ظهرت بعض الأجهزة التطبيقية التي تستعمل لإنجاز التجربة التوضيحية، التي يقوم بها الأستاذ أثناء سير درس العلوم الفيزيائية وتبنت في هذا الإطار بعض الدول إعداد دليل مرشد للتلاميذ يهتم بالتمارين الفيزيائية التجريبية، التي يتم على ضوءها تقييم اهتمامات التلاميذ حول العمل التجريبي خلال العام الدراسي، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة المنهجية، التي تهتم بكيفية تقديم المواد التي يراد تعليمها وتعلمها وكذا الاهتمام بالمشاكل المختلفة أثناء تخطيط الدرس وسيره والتجارب المتنوعة التي يتطلبها في معالجتها منهجية معينة قصد تحسين وتطوير درس العلوم الفيزيائية، وظهرت في هذا الإطار مجالات لدروس الفيزياء والكيمياء هدفها ووظيفتها معالجة مختلف دروس المادتين من الناحية المنهجية وكذا مجموعة من الكتب في منهجية دروس الفيزياء والكيمياء وتناولت هذه الكتب بصفة عامة ثلاثة مجالات أساسية:

أ. اختيار المحتوى.

ب. ترتيب محتويات الدروس.

ج. الطرق المختلفة (كيف يجب تقديم المحتوى الذي يراد تعليمه).

ومن ثمة بدأ التفكير في بناء المناهج التعليمية وإعداد وترتيب واختيار الأجهزة المخبرية وإدخال تجربة التلميذ في سير الدرس وذلك تدعيماً للتجربة التوضيحية التي يقوم بإنجازها الأستاذ في الدرس أمام التلاميذ وإنجاز بعض الأعمال المخبرية البسيطة من طرف التلاميذ. ورافق هذا حركة تربوية جديدة تتبنى أهم الاتجاهات منها:

أ. ترسيخ أسلوب التفكير العلمي.

ب. الربط بين المعرفة العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية.

ج. الإعداد العلمي التخصصي-الإعداد المهني (التأهيل).

أما فيما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات فالمشكلة الأولى تصف المظهر، الذي يهتم بمؤشرات الكفاءة، بينما المظهران الثاني والثالث يصفان الطرق المناسبة لتقديم المحتوى المعرفي والمفاهيمي للتلاميذ من أجل الوصول إلى الكفاءات المطلوب تحقيقها بالمنهاج. (عبد الله حسام، 2003، ص.22)

1.5.3. موضوع تعليمية العلوم الفيزيائية: إنَّ مجال البحث في تعليمية العلوم الفيزيائية يشمل عدة

جوانب (أوجه) علمية، و نفسية، و تربوية، و اجتماعية، و سياسية، و علاقة الفيزياء بالمواد الأخرى و بناء المناهج والكتب المدرسية والتدريبات في المؤسسات التربوية و عمليات التقنيش و تكوين الأساتذة و الوسائل التجريبية ...و بالتالي فتعليمية العلوم الفيزيائية تحاول الإجابة عن مختلف تساؤلات الأوجه السابقة الذكر في درس العلوم الفيزيائية إلا أن السؤال المحوري بالنسبة لموضوع تعليمية العلوم الفيزيائية يكمن في كيفية تطوير و تحسين و تقويم عمليتي التعليم والتعلم تحت تأثير الأوجه (الجوانب) السابقة الذكر. (زيتون كمال، 2005، ص.33). وعلى هذا

الأساس فإن تعليمية العلوم الفيزيائية ك تخصص قائم بذاته يقتضي من أساتذة العلوم الفيزيائية اكتساب معارف دقيقة ومحكمة في العلوم الفيزيائية والرياضيات واللغة العربية والتربية وعلم النفس والفلسفة وعلم الاجتماع، وهذا لا يقتصر على اكتساب المعارف والمفاهيم والمبادئ الفيزيائية بل يجب أن يشمل أيضا مجالات تطبيقها واستعمالاتها.

2.5.3. وظائف تعليمية العلوم الفيزيائية: وظائف تعليمية العلوم الفيزيائية تكمن في النقاط الآتية: (زيتون عايش، 2001، ص. 34).

- أ. مراجعة وتطوير وتحديد المناهج العلوم الفيزيائية على أساس القرارات الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، التي تتحدد وفقها كفاءات المنهاج.
- ب. إعطاء لمحة تاريخية عن تطوير العلوم الفيزيائية وتعليمية العلوم الفيزيائية.
- ج. الاهتمام بالتطور العلمي التكنولوجي المستمر الذي يستلزم تغيير المناهج والكتب كي تساير هذا التطور.

3.5.3. الصعوبات الأساسية لتعليمية العلوم الفيزيائية: تكمن الصعوبات الأساسية لتعليمية العلوم الفيزيائية في:

- أ. تطوير نظريات التعلم في درس العلوم الفيزيائية.
 - ب. بناء المفاهيم وتحديدها واستعمال قواعد وقوانين رياضية لوصف وتفسير الظواهر الفيزيائية.
 - ج. المكتسبات القبلية للتلاميذ.
 - د. وضع التجربة في عملية التعلم لدى التلميذ بشتى أنواعها ووظائفها.
 - هـ. تطوير وسائل التعليم من الناحية المنهجية التعليمية.
 - و. فحص الوضعيات المختلفة لعمليتي التعليم والتعلم. (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص. 21).
- وهذا ما أكده بشلارد (Bachelard) في نظريته حيث أهتم بالمعرفة السابقة التي يمكن للفرد أن يأتي بها إلى المدرسة، حيث يمكن لهذه الأخيرة أن تكون معيقة (Obstacle) للبناء المعرفي الصحيح أي تمثل المعيق الابدستيمولوجي (épistémologique) للمعرفة، ما أدى إلى لفت الانتباه إلى هذه الأخيرة في عملية التعلم (بوكرمة، 2009، ص. 160).

6.3. دور التجربة في درس العلوم الفيزيائية:

إن عملية اكتساب المعارف تتعلق باستعمال التجربة أثناء سير الدرس لأنه إذا كان اكتساب المعارف ضئيلا وضعيفا فالتجربة لم تخدم عملية اكتساب المعارف الأساسية المهمة في عملية التعلم في درس العلوم الفيزيائية، ولنفاذي هذه الحالة يجب أن يتم انجاز التجربة وفق القاعدة المتبعة تعليميا ومنهجيا (التحضير والتخطيط والبناء والتركيز وإجراء التجربة واستغلال وتفسير)، وعليه فالتجربة في درس العلوم الفيزيائية ثلاثة أدوار أساسية: (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص. 13).

أ. الدور في اكتساب المعارف.

ب. الدور التعليمي المنهجي.

ج. الدور في تطوير شخصية التلميذ.

ومفهوم التجربة لا يقتصر على جانب واحد دون الآخر، لأن كلا منهما يكمل الثاني لإنجاح دروس العلوم الفيزيائية، فلتجربة في عملية التعلم دور مضاف، فهي من جهة وسيلة ومصدر لاكتساب المعارف ومن جهة ثانية تظهر وتبين إمكانيات وقدرات ومهارات التلميذ في عملية التجريب أو في تجربة التلميذ، لكي يجعل من دروس العلوم الفيزيائية درسا تجريبيا بدلا من درس نظري يعتمد على سرد وحشو المعارف وكتابة العلاقات.

7.3. طرائق تدريس العلوم الفيزيائية:

تصنف طرائق تدريس مادة العلوم الفيزيائية حسب طبيعة النشاط إلى مجموعتين من الطرائق، طرائق نظرية وطرائق عملية، فالنظرية تشمل طريقتي المحاضرة والمناقشة، أما طرائق التدريس العملية فهي تشمل الطريقة المخبرية، طريقة التقصي والاستكشاف، وطريقة العمل الميداني، وطريقة التعلم الذاتي باستعمال الكمبيوتر، وسيتطرق في هذا العنصر إلى الطرائق العملية لكون تدريس العلوم الفيزيائية يعتمد عليها بنسبة أكبر من الطرائق النظرية.

1.7.3. الطريقة المخبرية: تتضمن الطريقة المخبرية ثلاث مراحل هي: (الدريج، 2000، ص.83)

أولا: مرحلة التخطيط والإعداد: مما يجب مراعاته في هذه المرحلة ما يلي:

أ. تحديد الأهداف من العمل التطبيقي وتوضيحها: ويجب أن تكون هذه الأهداف منسجمة مع أهداف الدرس والوقت المتاح له.

ب. توفير الإمكانيات اللازمة للعمل التطبيقي: أن يتعرف الأستاذ مسبقا على مدى توفر الثانوية للمرافق والأجهزة والأدوات والمواد الكيميائية والأجهزة الكهربائية من حيث الكم والنوع ومدى مناسبتها وصلاحياتها لتنفيذ العمل التطبيقي، كما يجب عليه كذلك أن يتعرف على احتياطات السلامة والأمن.

ج. تحديد حجم المجموعات المشاركة وكيفية سير العمل المخبري: توزيع التلاميذ في مجموعات ليذكر التلميذ أن المعرفة ليست خاصة به شخصيا وهذا ما يمكن تسميته بالميرر الأخلاقي والاجتماعي للعمل داخل المجموعات.

د. تحضير العمل التطبيقي: يجب على الأستاذ تنفيذ العمل في غرفة التحضير قبل الدرس من أجل التحقق من صلاحية الأجهزة والمواد والتعرف على العقبات التي يمكن أن تعترض التلاميذ وتقدير الزمن اللازم لإنجاز العمل.

ثانياً: مرحلة تنفيذ العمل: في هذه المرحلة يقوم الأستاذ بتوضيح أهداف العمل التطبيقي وشرح التعليمات بإيجاز عن كيفية سير العمل، وعن أماكن تواجد المواد والتجهيزات والاحتياجات الواجب اتخاذها وفي حالة ما إذا كانت هناك عملية يعتقد أنها صعبة أو فيها خطورة للمتعلمين، فيجب عليه أن يعرض كيفية أداء العمل لتفادي وقوع الأخطاء أو الحوادث وعند شروع المتعلمين في العمل التطبيقي على الأستاذ أن يراقب عملهم والإجابة عن أسئلتهم.

ثالثاً: مرحلة إنهاء العمل وتقييمه: عند إنهاء العمل يتم حفظ الأجهزة ومختلف الأدوات والمواد والتخلص من النفايات، ثم يخصص وقتاً كافياً للمتعلمين لكتابة التقارير وفق النموذج المقرر في ورقة العمل أو في التعليمات، أما تقييم العمل التطبيقي فيتم بعد تصحيح التقارير ومناقشة مختلف النتائج وتلخيص العمل وتعميم نتائجه وربطه بالدرس النظري، على الأستاذ والمتعلمين معرفة مدى ما تحقق من أهداف والاطلاع على مواطن الضعف والمشكلات التي واجهتهم لتفاديها مستقبلاً.

2.7.3. طريقة التقصي والاكتشاف: وتهدف إلى جعل المتعلم مفكراً أو منتجا من خلال سلوكه، سلوك العالم الصغير الذي يشعر بالمشكلة، ويكون الفرضيات وجمع المعلومات، ويجرب، إلى أن يتوصل إلى حل المشكلة (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص.261)، وتتم هذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

أ. **الشعور بالمشكلة:** يعرض الأستاذ موقفاً تعليمياً يتضمن مشكلة تبدو غير مألوفة بالنسبة للتلاميذ، حيث تثير اهتمامهم، فيشعر المتعلم بنوع من التحدي لمواجهة المشكلة، فيسعى إلى فهمها فهماً كاملاً، ليتسنى له الوصول إلى الحل.

ب. **مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات:** يتيح الأستاذ للتلاميذ فرصة لجمع المعلومات واقتراح حلول على شكل فرضيات ليتم استخدامها في التفكير المتشعب والابتكار.

ج. **مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة:** يستخدم المتعلم في هذه المرحلة الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة الفرضيات كالتجريب وذلك من أجل إثبات أو نفي هذه الفرضيات لاتخاذ الفرضية المناسبة للحل.

د. **مرحلة اختبار صحة الفرضية وتقييمها:** يقوم المتعلم باختبار صحة الفرضية المنتقاة وذلك بتطبيقها على الوضع التعليمي المشكل حيث يمارس التلميذ عمليات تقييمية مختلفة تمكنه من تغيير أو تطوير هذه الفرضية.

هـ. **الوصول إلى الحل وتعميم النتائج:** يتوصل التلاميذ إلى عدة حلول مقارنة تلك الحلول بمعايير معينة للوصول إلى الحل الأمثل.

ومنه فإن طريقة التقصي والاكتشاف يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة التلميذ للمعارف وتركيبها وتحويلها، حتى يصل بنفسه إلى معارف جديدة، وهي الطريقة التي ينبغي اعتمادها في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

7.4. طريقة العمل الميداني:

يتطرق فيها لمواضيع علمية على أرض الواقع خارج جدران قاعات الدراسة، من خلال أنشطة تعليمية منظمة ومخططة، بإشراف وتوجيه من الأستاذ والخبراء، لتحقيق أهداف معينة، وتوضح أهمية هذه الطريقة فيما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص. 264).

- أ. تزويد المتعلم بخبرات تعليمية حسية مباشرة: طريقة العمل الميداني هي الطريقة الوحيدة التي يستخدم فيها المتعلم كل حواسه مما يساعد على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لفترة طويلة.
- ب. تزويد المتعلم بخبرات تعليمية فريدة من نوعها: الحصول على الخبرات التعليمية التي يصعب الحصول عليها بوسائل أخرى، كما في زيارات ميدانية لمحطة توليد الطاقة الكهربائية مثلا لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ج. تنمية أساليب التفكير العلمي وممارسة عمليات التعلم: تنمية أساليب تفكير علمية صحيحة كما تمنح الفرصة للمتعلم لممارسة عمليات التعلم الأساسية من خلال الملاحظة والقياس والتصنيف والاستدلال والتجريب وجمع المعلومات والعينات وتصنيفها وكتابة التقارير العلمية... الخ.
- د. توثيق الصلة بين المتعلم وبيئته: توفر فرصة تطبيق المعارف النظرية المتعلمة وتربط بين الثانوية والمجتمع والبيئة الخارجية من خلال التعرف على البيئة ومشكلاتها وتعمل على غرس حب الطبيعة والمحافظة على مواردها، وتتم هذه الطريقة وفق المراحل التالية:

أولاً: مرحلة ما قبل الرحلة: وتعرف بمرحلة التخطيط والإعداد، وتتضمن المؤشرات التالية:

- تحديد أهداف العمل الميداني.
- تحديد المكان وجمع المعلومات عنه للتأكد من ملاءمته للأهداف وسلامته من الأخطار.
- الحصول على موافقة الإدارة المدرسية والسلطات وأولياء التلاميذ على الرحلة العلمية.
- كتابة التعليمات في ورقة عمل تحدد كيفية تنفيذ المتعلمين المهام وكيفية التعامل معها، من خلال التعرف على الأجهزة، والشرح المقدم من طرف المختصين.
- تحضير الأدوات التي يجب على المتعلمين اصطحابها معهم وتقيدهم في الحصول على المعرفة.
- تعليمات السلامة والأمان.
- اصطحاب ممرض وصندوق الإسعافات الأولية.

ثانياً: مرحلة الرحلة: وتعرف بمرحلة تنفيذ العمل الميداني، وتشمل ما يلي:

- تذكير المتعلمين بأهداف الرحلة وبكيفية تنفيذ النشاطات المطلوبة منهم والنظام المتبع واحتياجات السلامة والأمان الواجب إتباعها.

- التوجيه والمتابعة: على الأستاذ التأكد من أن المتعلمين يقومون بالمهام المطلوبة منهم ويحث تلاميذه على العمل من خلال الإرشاد والتوجيه وطرح الأسئلة والمناقشة.

ثالثا مرحلة ما بعد الرحلة: وتعرف بمرحلة تقويم الرحلة، وتشمل ما يلي:

- كتابة التقارير النهائية للعمل الميداني حسب الأصول البحثية.
- تقدير مدى ما تحقق من الأهداف المرسومة للرحلة.
- بيان الثغرات التي حدثت خلال الرحلة ومعرفة الأسباب للتغلب عليها مستقبلا.
- ربط العمل الميداني بالدرس النظري من خلال مناقشة الاستنتاجات واستخلاص النتائج وتعميمها.

وتعتبر هذه الطريقة من الناحية التطبيقية فاعلة على أساس أنها تنمي روح العمل في جماعة

التلاميذ وتربط بين العمل النظري والتطبيقي للتلاميذ، وتنمي معارفهم من خلال المناقشات بينهم وبين أهل الاختصاص لزيادة الفهم أكثر.

خلاصة

إن الاهتمام بتطوير وتحسين مناهج المواد العلمية سواء مادة الرياضيات أو مادة العلوم الفيزيائية، أو مادة علوم الطبيعة والحياة والعمل على إيجاد حلول وتفسيرات للصعوبات التي تواجه تدريس هذه المواد، سواء بالنسبة للأساتذة أو التلاميذ، وتوفير الوسائل الخاصة بكل مادة علمية قدر الإمكان، واستمرارية تكوين الأساتذة في جميع المجالات بما يتماشى والتطور السريع والهائل في جميع الميادين، سوف ينعكس إيجاباً على مردود الأساتذة، ويزيد في دافعيتهم للإنجاز ويزيد في تحصيل التلاميذ، وتحسين العملية التربوية ككل.

الجانب الميداني

الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة في جانباها الميداني

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية.
2. المنهج المتبع.
3. مجتمع الدراسة وعينته.
- 1.3. مجتمع الدراسة.
- 2.3. عينة الدراسة.
4. حدود الدراسة.
5. أدوات الدراسة.
6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
7. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

يكتسي موضوع الضغوط المهنية والتوافق النفسي، وكذا دافعية الإنجاز أهمية كبيرة، وحيزا هاما في علم النفس وعلوم التربية، باعتبارهما من المواضيع التي لها تأثير مباشر على أداء وتوافق هذه العينة من المجتمع، والمتمثلة في أساتذة التعليم الثانوي، والتي أوكلت لها رسالة عظيمة ونبيلة، ألا وهي رسالة التعليم، لإعداد وتربية أجيال المستقبل، وباعتبار الباحث فردا ينتمي إلى هذه العينة، دفعه حب الدراسة العلمية، للكشف عن حقيقة ما يعانيه الأستاذ من ضغوط مهنية أثرت على أداء مهنته، وتوافقه النفسي ودافعيته للإنجاز، لذلك جاءت هذه الدراسة الميدانية لبحث ووصف العلاقة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، تم التطرق إلى ما يلي:

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أو ما يسمى بالدراسة الكشفية خطوة مهمة وحساسة، لأنها تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، ولهذا رأى مزيان (1999) أنها: "تهدف إلى تقييم ودراسة أداة من أدوات القياس كالاستبيان أو الاختبارات والتأكد من صلاحيتها، قبل استعمالها في الدراسة، حيث تسمح بالتعرف على الفقرات أو الأسئلة ومدى وضوحها والتأكد من صدقها وثباتها" (ص.23). وفيما يلي توضيح لها.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يتطلع الباحث في هذه الدراسة الاستطلاعية، إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ. التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، لتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية توفيراً للجهد والوقت والمال.

ب. تعديل عبارات أداة الدراسة غير الواضحة لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

ج. تحديد الصعوبات التي يمكن أن تعترض الدراسة مسبقاً، وإيجاد حلول لها قبل إجراء الدراسة الأساسية،

د. استقراء الوضع الهني لأساتذة التعليم الثانوي من خلال الزيارات التي تم القيام بها في بعض الثانويات، ومحاولة معرفة الانشغالات والصعوبات التي تعترضهم لأداء هذه الرسالة.

2.1. مراحل الدراسة الاستطلاعية:

مرت الدراسة الاستطلاعية بثلاث مراحل هي:

– المرحلة الأولى: بعد الحصول على الترخيص من مديرية التربية لولاية المسيلة، تم زيارة بعض الثانويات ببلدية المسيلة، ومقابلة بعض أساتذة المواد العلمية، للتعرف أكثر على العوامل التي تؤثر على أدائهم التربوي في الثانويات التي يشتغلون بها، من خلال تقديم سؤال مفتوح عن الأسباب التي تزيد من ضغوط العمل داخل الثانوية، وتقلل من التوافق النفسي ودافعية الانجاز لديهم، وهذا من أجل الإلمام بالموضوع أكثر، وبناء استبباني الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، وأخذ تصور عام على متغيرات الدراسة، من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم ذلك في الفترة الممتدة من 2017/10/22 إلى 2017/11/5

– المرحلة الثانية: تم اختيار ثلاثة ثانويات من مدينة المسيلة بطريقة عشوائية بسيطة، للحصول على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي تكونت من (61) أستاذا وأستاذة من أساتذة المواد العلمية، منهم (23) أستاذا يدرسون مادة الرياضيات، (18) أستاذا يدرسون مادة علوم الطبيعة والحياة، (20) أستاذا يدرسون مادة العلوم الفيزيائية، والجدول رقم (10) يبين ذلك، بعدها تم توزيع استبباني: الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز، وهذا بعد تحكيمها من طرف مجموعة من الأساتذة المحكمين، وكذا مقياس التوافق النفسي على عينة الدراسة الاستطلاعية، (ملحق رقم 03)، وكان ذلك بتاريخ: 2017/11/26، وتم استرجاعها بتاريخ: 2017/12/10.

جدول رقم (09) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانويات.

الرقم	اسم الثانوية	عدد الأساتذة في كل مادة		
		الرياضيات	علوم الطبيعة والحياة	العلوم الفيزيائية
1	عبد المجيد مزيان	7	5	5
2	المقري	6	5	5
3	جابر بن حيان	10	8	10
	المجموع	23	18	20
				61

– المرحلة الثالثة: بعد استرجاع أدوات الدراسة من أفراد العينة الاستطلاعية، تم التحقق من الخصائص السيكومترية لها والتي ستوضح فيما بعد.

2. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، للتعرف على العلاقة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي، وكذا العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، ويعتبر من أكثر المناهج المستخدمة في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، حيث رأى عباس محمد خليل (2007، ص.74) بأنه "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها

وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة".

ولما كانت أهداف الدراسة معرفة العلاقة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، اعتمد هذا المنهج، لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، ويهتم بوصف ما هو كائن من أجل التغيير نحو الأفضل، ولذا فالمنهج الوصفي التحليلي *Descriptives approche analytique*، هو المنهج المناسب لهذه الدراسة كغيرها من الدراسات الوصفية، وخطواته الإجرائية تتمثل فيما يلي: (برو، 2014، ص.69).

- أ. اختيار الظاهرة المراد دراستها والقيام بالدراسة الاستطلاعية حولها من أجل تحديد اشكالياتها وصياغتها صياغة علمية دقيقة.
- ب. تجميع البيانات والحقائق عن الظاهرة المدروسة اعتمادا على الملاحظة المباشرة.
- ج. فرض الفروض التي تفسر المشكلة استنادا على خبرته بالظاهرة المراد دراستها.
- د. تحديد مفاهيم الدراسة.
- هـ. تحديد منهج الدراسة.
- و. اختيار مجتمع الدراسة أو عينة الدراسة الممثلة.
- ز. تحديد أدوات الدراسة الملائمة لمجتمع الدراسة.
- ح. جمع المادة العلمية التي تخدم موضوع الدراسة.
- ط. عرض، ترتيب، تصنيف، تحليل، تفسير، تحليل، تركيب للمادة العلمية التي تم جمعها.
- ي. عرض نتائج الدراسة وتفسيرها، واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، صياغة التوصيات.
- ك. تحرير الدراسة وفق خطة مضبوطة تحتوي على محاور تعطي أبعاد موضوع الدراسة (زرواتي، 2007، ص.168).

3. مجتمع الدراسة وعينته:

1.3. مجتمع الدراسة:

رأى أنجريس (2004، ص. 298) بأنه "مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي تتركز عليها الملاحظات، أما رجاء (2004، ص. 149) فرأى بأنه "جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها"، وعليه فإن مجتمع الدراسة هو جميع أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي لولاية المسيلة للعام الدراسي 2018/2017، والذين يبلغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية المسيلة (953) أستاذا وأستاذاة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (10) مجتمع الدراسة حسب مادة التدريس والجنس.

المجموع	الجنس		مادة التدريس
	الإناث	الذكور	
346	252	94	الرياضيات
327	180	147	العلوم الفيزياء
280	212	68	علوم الطبيعة والحياة
953	644	309	المجموع

2.3. عينة الدراسة:

تعتبر العينة جزء من مجتمع الدراسة الذي نجتمع من خلاله البيانات في الميدان، والتي عرفها أبو علام بأنها "مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة لها خصائص مشتركة" (رجاء، 2004، ص. 151)، وهم أساتذة المواد العلمية مقسمين كالتالي: (أساتذة الرياضيات، أساتذة العلوم الفيزيائية، وأساتذة علوم الطبيعة والحياة) في مرحلة التعليم الثانوي، والتي تمثل جزءا من المجتمع الأصلي للدراسة.

1.2.3. حساب حجم العينة: يمكن حساب حجم العينة بعدة طرق ومعادلات جاهزة منها على سبيل المثال: معادلة ستيفن ثاميسون ومعادلة روبيرت ماسون، وأيضا هناك طريقة أخرى تعتمد على النسبة المئوية، حيث إذا كان مجتمع الدراسة يقدر ببعض المئات إلى بعض الآلاف من العناصر يؤخذ (10%) إلى (20%)، (أنجرس، 2004، ص. 319). وقد تم استخدام معادلة ستيفن ثاميسون، وكان حجم العينة (n) كالتالي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times (d^2 \div z^2) \right] + p(1-p) \right]}$$

N : حجم المجتمع.

Z : الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0,96 وتساوي 1,96

d : نسبة الخطأ وتساوي 0,05

P : نسبة توفر الخاصية والمحايدة=0,50

$$n = \frac{953 \times 0,5(1 - 0,5)}{(953 - 1) \times ((0,05)^2 \div (1,96)^2 + 0,5(1 - 0,50))} = 273$$

وعليه فإن حجم العينة يقدر ب(273)، بنسبة تقدر ب 28,64%.

2.2.3. طريقة حساب حجم كل طبقة في عينة الدراسة: بما أن مجتمع الدراسة غير متجانس، على أساس أنه يشمل جميع أساتذة المواد العلمية بما فيهم أساتذة الرياضيات، أساتذة العلوم الفيزيائية، وأساتذة علوم الطبيعة والحياة، وعليه فإن العينة المناسبة لهذه الدراسة هي العينة العشوائية الطبقية، ولاختيار أفراد هذه العينة تم إتباع الخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات حسب متغير (مادة التدريس) بالاعتماد على حجم العينة المختارة سابقا ($n=273$)، وللحصول على حجم عينة كل طبقة (مادة دراسية) نطبق القانون التالي:

$$\text{حجم الطبقة في المجتمع} \times \text{حجم العينة} = \frac{\text{حجم الطبقة}}{\text{حجم المجتمع}}$$

• حجم طبقة الرياضيات: $99 \approx 99, 11 = \frac{273 \times 346}{953}$

• حجم طبقة العلوم الفيزيائية: $94 \approx 93, 67 = \frac{273 \times 327}{953}$

• حجم طبقة علوم الطبيعة والحياة: $80 \approx 80, 20 = \frac{273 \times 280}{953}$

- الخطوة الثانية: بعد حساب حجم كل طبقة في العينة باستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية النسبية (رياضات، علوم الطبيعة والحياة، علوم فيزيائية)، تم سحبها باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة، ومنه فعينة الدراسة أصبحت مكونة من 273 أستاذا وأستاذة يدرسون المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي موزعة وفق الجدول التالي:

جدول (11) حجم الطبقة في كل مادة دراسية.

النسبة المئوية %	حجم الطبقة في العينة	النسبة المئوية %	حجم الطبقة في المجتمع	مادة التدريس
10,39	99	36,31	346	الرياضيات
9,86	94	34,31	327	العلوم الفيزيائية
8,39	80	29,38	280	علوم الطبيعة والحياة
28,64	273	100	953	الحجم الكلي

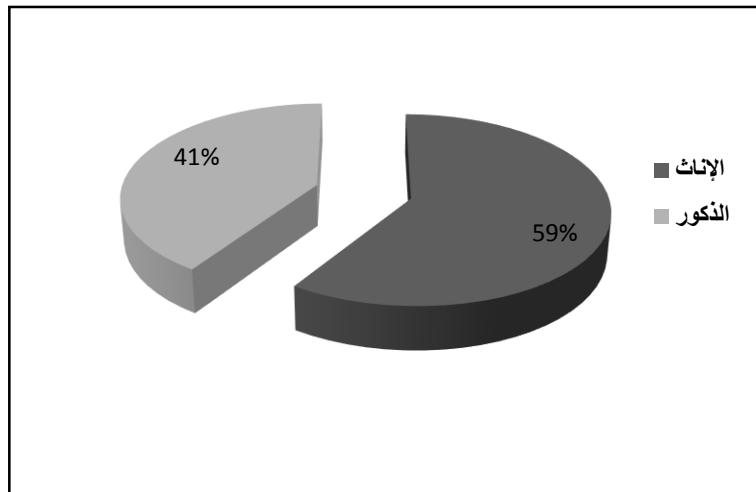
3.2.3. خصائص عينة الدراسة: وتتمثل في الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس.

أولاً: من حيث الجنس: الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (12) عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية%
ذكور	111	40, 65
إناث	162	59,35
الحجم الكلي للعينة	273	100

من خلال نتائج الجدول (12) يلاحظ أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور على أساس أن نسبة الإناث بلغت 59,35% أما نسبة الذكور فبلغت 40, 65% ، ويرجع هذا الاختلاف في النسبة المئوية، إلى أن الذكور يميلون إلى المهن الأكثر دخلا من الجانب المادي عكس الإناث، إضافة إلى أن نسبة الإناث في النجاح في مسابقات الأساتذة أكبر من نسبة الذكور، والدائرة النسبية توضح ذلك في الشكل الآتي:



الشكل (12) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

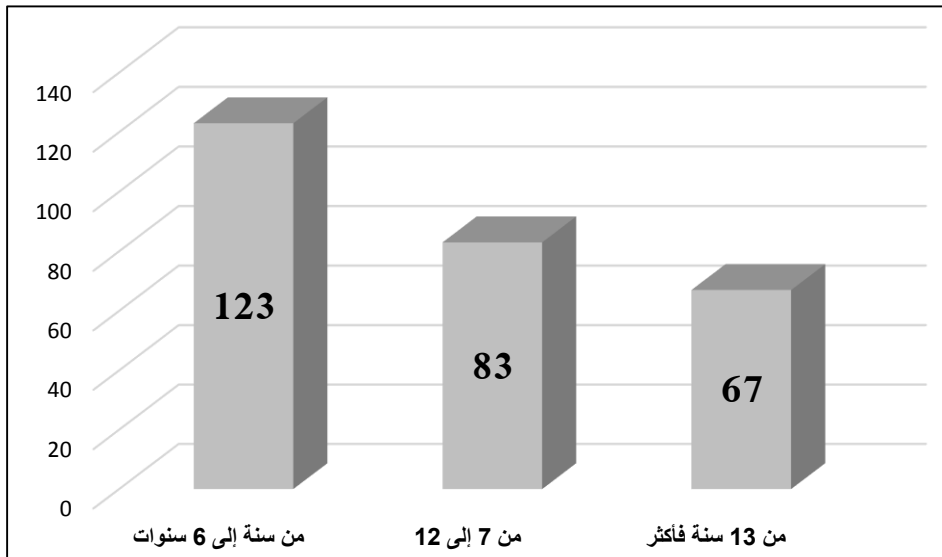
يتضح من الشكل (11) المبين أعلاه أن أغلبية أفراد عينة الدراسة من الإناث بتعداد قدره (162) أستاذة وينسبة مئوية بلغت (59,35%)، أما تعداد الذكور فبلغ (111) وينسبة مئوية بلغت (40,65%)، وهم يمثلون نسبة أقل مقارنة مع الإناث، ويعزى ذلك لميل الإناث الشديد إلى مهنة التدريس أكثر من الذكور رغبة في الاستقرار، إضافة إلى أن الإناث عددهن في الجزائر أكبر من عدد الذكور.

ثانيا: من حيث الأقدمية المهنية: الجدول التالي يبين توزيع العينة حسب الأقدمية المهنية:

جدول(13) توزيع العينة حسب الأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	التكرار	النسبة المئوية%
من سنة إلى 6 سنوات	123	45,05
من 7 سنوات إلى 12 سنة	83	41,30
13 سنة فما فوق	67	24,54
حجم العينة الكلي	273	100

يبين الجدول السابق رقم (13)، أن (123) أستاذا أقدميتهم بين (سنة و 6 سنوات) يمثلون نسبة (45,05%) من مجموع أفراد عينة الدراسة وهي نسبة معتبرة سببها المسابقات الجديدة لتوظيف الأساتذة الجدد خاصة في السنوات الأخيرة ، أما من أقدميتهم بين (7 و 12 سنة) فعددهم (83) بنسبة (41,30%) من مجموع أفراد العينة، في حين أن مجموع من تزيد أقدميتهم عن 13 سنة يمثلون (67) أستاذا بنسبة (24,54%) ،وهي نسبة قليلة مقارنة مع النسب الأخرى وهذا بسبب خروج نسبة كبيرة من الأساتذة ذوي الخبرة القديمة إلى التقاعد المسبق مما دفع بالوزارة كل سنة لإجراء مسابقات جديدة لتوظيف الأساتذة ، والأعمدة التكرارية توضح ذلك في الشكل أسفله :



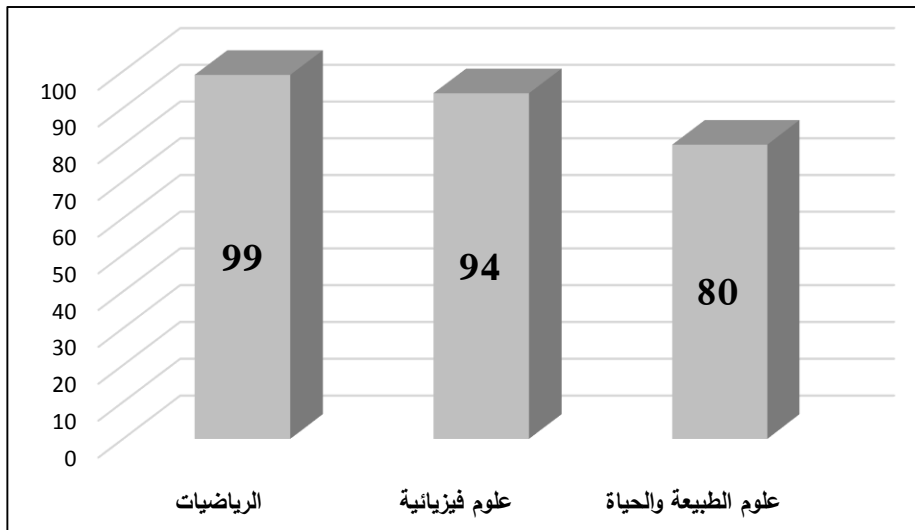
الشكل (13) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية المهنية

ثالثاً: من حيث مادة التدريس: الجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب المادة.

جدول (14) توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس.

النسبة المئوية%	التكرار	مادة التدريس
36,26	99	الرياضيات
34,43	94	العلوم الفيزيائية
29,31	80	علوم الطبيعة والحياة
100	273	حجم العينة الكلي

من خلال نتائج الجدول رقم (14) يلاحظ أن أساتذة الرياضيات يمثلون أكبر نسبة مقارنة بالمادتين الدراسيتين الأخرين حيث بلغت 36,26% ثم يليها أساتذة العلوم الفيزيائية بنسبة 34,43%، بعدها يأتي أساتذة العلوم الطبيعية بنسبة 29,31% وهذا راجع إلى الحجم الساعي المخصص لمادة الرياضيات حيث يبلغ معدل ساعات التدريس في الأسبوع 16 ساعة، مقارنة بالمادتين العلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية التي يبلغ معدل ساعات التدريس فيها 8 ساعات في الأسبوع، إضافة إلى أن مادة الرياضيات تدرس لجميع الشعب.



الشكل (14) توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس

4. حدود الدراسة:

حدود الدراسة هي " ذلك الإطار الذي يسير بداخله الباحث، أي مجموعة المتغيرات التي سوف يتم معالجتها خلال البحث، وهذه المتغيرات يجب أن يتم تحديدها بشكل قاطع، لأن عدم التحديد يجعل الباحث يفقد السيطرة تماماً على بحثه". (العساف، 2010، ص. 65). وتنقسم حدود الدراسة إلى ثلاثة حدود: أ. الموضوعية: وتعني الجوانب التي يتضمنها البحث.

ب. الزمانية: وتعني المدة التي يغطيها البحث.

ج. المكانية: وتعني المجال المكاني للبحث سواء أكان قرية أو مدينة أو دولة أو غيرها.

د. ويمكن إضافة الحدود البشرية: وتعني العينة المحددة لإجراء الدراسة.

1.4. الحدود الزمانية: وبالضبط في الفترة الممتدة من أكتوبر 2017 إلى ديسمبر 2018.

2.4. الحدود المكانية: شملت الدراسة بعض ثانويات ولاية المسيلة.

3.4. الحدود البشرية: تمثلت في أفراد عينة الدراسة وهم أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي

والبالغ عددهم (273) أستاذا موزعين على النحو التالي:

- الرياضيات: 99 أستاذا.

- العلوم الفيزيائية: 94 أستاذا.

- علوم الطبيعة والحياة: 80 أستاذا.

4.4. الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة المتغيرات التالية وهي الضغوط المهنية والتوافق النفسي

ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

5. أدوات الدراسة:

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض الدراسة العلمية من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث، ويؤكد الباحثون على أهمية المنهجية في البحوث العلمية، ذلك أن قيمة الدراسة ونتائجها ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث، ونوع الأدوات التي يستخدمها بطريقة واضحة، حتى يتمكن من تطبيق أهداف بحثه، والتحقق من فرضياته والأسئلة التي يسعى إلى الإجابة عنها، (ملحم سامي، 2007، ص.268).

وتختلف أدوات الدراسة من بحث إلى آخر، فمن الاختبارات إلى الاستبيانات واستمارات الاستفتاء إلى المقابلة والملاحظة وغير ذلك، وقد تم خلال هذه الدراسة استخدام استبيان لضغوط المهنية واستبيان لدايفية الانجاز ومقياس التوافق النفسي لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة وهي كالتالي:

1.5. استبيان الضغوط المهنية:

الهدف منه قياس الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، وقد تم بناءه اعتمادا على التراث النظري والدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الضغوط عامة والضغوط المهنية خاصة، ولبناء هذا الاستبيان تم الاعتماد على الخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: تحديد أبعاد استبيان الضغوط المهنية: وهدفت هذه الخطوة إلى تحديد أبعاد استبيان

الضغوط المهنية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، التي تضمنت مقاييس تناولت هذا

الموضوع مثل: مقياس علي عسكر وأحمد عباس عبد الله (1988) ووفية أحمد الهنداوي (1994)،

لقياس ضغوط العمل لدى المعلمين، وكذا مقياسي هولمز وراهي لقياس مستوى الضغوط المهنية

لدى الأفراد (هيجان، 1998، ص.122)، وهذا من أجل تحديد الأبعاد التي لها علاقة مباشرة بالضغوط المهنية التي تواجه الأساتذة في أداء رسالتهم التعليمية التعلمية داخل الثانوية، وكذا خبرة الباحث واحتكاكه بأفراد العينة بحكم عمله كأستاذ لمادة الفيزياء وتم الاعتماد على ثلاثة أبعاد (محاور) تتناسب مع خصائص العينة المختارة يظهر من خلالها مستوى الضغوط المهنية، ومدى تأثيرها على أداء الأساتذة، حيث خصص البعد الأول: للظروف الفيزيائية، ومالها من علاقة بالوسط المهني داخل المؤسسة التربوية، في حين ركز البعد الثاني على الجانب المهني وما يحويه من ضغوط تواجه الأساتذة داخل المؤسسة التربوية، أما البعد الثالث فقد ركز على الجانب الاجتماعي بين الأساتذة وعلاقته بالوسط المهني والعامل الاقتصادي وما لهما أيضا من تأثير في الضغوط المهنية لديهم.

- **الخطوة الثانية: صياغة عبارات استبيان الضغوط المهنية:** وتم في هذه الخطوة صياغة عبارات الأداة (الاستبانة) اعتمادا على الأبعاد المختارة حيث تمت وفق الاجراءات التالية:

أ. تفحص التراث النظري الذي تضمن ماهية الضغوط المهنية.
 ب. مراجعة الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الضغوط المهنية لدى المعلمين والعاملين في قطاعات. أخرى مثل (الصحة-أعوان الحماية المدنية) من خلال المقاييس المستخدمة لغرض الدراسة.

ج. القيام بإجراء مقابلة مع الأساتذة داخل الثانوية وخارجها بتقديم أسئلة مفتوحة اعتمادا على الأبعاد المختارة، وتسجيل استجاباتهم على كراسة، واختيار العبارات التي لها علاقة قوية مع البعد المختار.

د. بعد حصر وكتابة مجموعة من العبارات التي لها صلة بأبعاد الاستبيان، واستبعاد العبارات غير الواضحة والمكررة أصبح عدد عبارات الاستبيان (32) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي: البعد الأول (البعد الفيزيقي) وأحتوى العبارات التالية: (1-2-3-4-5-6-7-8-9)، أما البعد الثاني (البعد المهني) تضمن العبارات التالية: (10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21)، في حين احتوى البعد الثالث (البعد الاجتماعي) على العبارات التالية: (22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32) ملحق رقم (02).

- **الخطوة الثالثة: تعليمات استبيان الضغوط المهنية:** وتم في هذه الخطوة صياغة تعليمات استبيان الضغوط المهنية، لغرض تعريف عينة الدراسة بأهداف الأداة والخطوات الواجب اتباعها عند ملء الاستبيان، وكذا تدوين المعلومات الشخصية لكل أستاذ سواء جنسه ومادة التدريس وعدد سنوات العمل في التعليم.

- **الخطوة الرابعة: عرض استبيان الضغوط المهنية على الأساتذة المحكمين:** بعد صياغة أداة الدراسة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين في عدة تخصصات من

بينها) علم النفس-علوم التربية-علم النفس الاجتماعي-علم النفس العمل والتنظيم-علم النفس المدرسي-علم النفس التربوي-علم النفس المعرفي-علم النفس المهني الاجتماعي-علم النفس العيادي-(اللغة العربية) ،وهم ينتمون إلى عدة جامعات جزائرية منها(جامعة محمد بوضياف المسيلة-جامعة الجزائر(2)-جامعة وهران(2)-جامعة البشير الإبراهيمي البرج) ملحق رقم(01)، وذلك من أجل التأكد من مدى مناسبة ابعاد أداة الدراسة وكفايتها من حيث عدد العبارات ومحتواها، وكذا تقويم مستوى صياغتها اللغوية، وتقديم الاضافات والتعديلات المناسبة لها، ومن خلال ملاحظات الأساتذة المحكمين على عبارات استبيان الضغوط المهنية، تم إعادة تعديل بعض الفقرات بسبب صياغتها اللغوية، وبلغ عددها خمس فقرات، الفقرتان (02-06) خاصة بالبعد الفيزيقي، الفقرة (15) تنتمي للبعد المهني، والفقرتان (26-30) للبعد الاجتماعي ملحق (03). وبعد القيام بهذه الخطوة تم حساب نسبة موافقة المحكمين على أداة الدراسة، والتي قدرت بـ (93,86%) . وهي نسبة عالية تسمح بتطبيق هذا الاستبيان على عينة الدراسة.

- **الخطوة الخامسة: تقدير درجات الاستجابات على استبيان الضغوط المهنية:** وكان الهدف من هذه الخطوة تحديد درجات استبيان الضغوط المهنية وفقا للتدرج الخماسي بأسلوب (ليكرت) الذي يبدأ من 5 إلى 1 وفق الترتيب التالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) على التوالي، وكانت قيم كل بديل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15) قيم البدائل لاستبيان الضغوط المهنية.

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
5	4	3	2	1

- **الخطوة السادسة: تحديد مستويات استبيان الضغوط المهنية.** ولقد تم الاعتماد في هذه الخطوة على معايير لتحديد مستويات الضغوط المهنية في حالة استخدام مقياس ليكرت الخماسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، على النحو التالي:

أ. الحد الأعلى لبدائل أداة الدراسة سواء بالنسبة للضغوط المهنية هو (5).

ب. الحد الأدنى لبدائل أداة الدراسة سواء بالنسبة للضغوط المهنية هو (1).

ج. وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى: (5-1=4)، نقسم الفارق بين الحدين على خمسة مستويات، كما هو موضح في المعادلة التالية:

د. $4/5 =$ مستويات (المرتفع جدا، المرتفع، متوسط، المنخفض، المنخفض جدا) $= 0,8$

هـ. وعليه يكون: الحد المنخفض جدا $= 1 + 0,8 = 1,80$

الحد منخفض $= 1,80 + 0,8 = 2,60$

الحد المتوسط: $2,60 + 0,8 = 3,40$

الحد المرتفع: $4,20=0,80+3,40$

الحد المرتفع جدا: 4,21 إلى 5

وهكذا تصبح أوزان العبارات على النحو التالي:

أ. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (4,21-5,00): يكون مستوى الضغوط المهنية مرتفع جدا.

ب. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3,41-4,20): يكون مستوى الضغوط المهنية مرتفع.

ج. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2,61-3,40): يكون مستوى الضغوط المهنية فيها متوسط.

د. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1,81-2,60): يكون مستوى الضغوط المهنية فيها منخفض.

هـ. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (0,80-1,80): يكون مستوى الضغوط المهنية فيها منخفض جدا.

2.5. استبيان دافعية الانجاز:

ويهدف إلى قياس دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، وتم بناءه اعتمادا على التراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع دافعية الانجاز، ولغرض بناء أداة الدراسة تم الاعتماد على الخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى: تحديد أبعاد استبيان دافعية الإنجاز:** وهدفت هذه الخطوة إلى تحديد أبعاد أداة الدراسة (الاستبانة) اعتمادا على التراث النفسي لموضوع الدافعية عموما وموضوع دافعية الانجاز خصوصا والمتمثل في أدبيات علم النفس وعلوم التربية والدراسات السابقة والأبحاث المتعلقة بموضوع الدراسة، ومراجعة التعاريف وبعض المقاييس النفسية ذات الصلة بموضوع دافعية الإنجاز، ومنها مقياس منصور (1986) الذي يقيس العوامل الشخصية التي تساعد وتعوق الفرد من التحصيل العالي، مقياس الانجاز لهرمانس (Hermans) لقياس دافعية الانجاز لدى الأطفال والراشدين، وتم ترجمته إلى اللغة العربية من طرف الباحثين أبو ناهية وموسى (1987)، واحتوى الاستبيان على بعدين: أولهما البعد النفسي والذي تظهر عباراته أثر العوامل النفسية على الأستاذ ومدى تأثيرها في دافعية الإنجاز لديه وأدائه في مهنة التعليم، أما البعد الثاني فهو موضوعي تبرز عباراته أثر العوامل الخارجية في تحفيز الأستاذ، وتأثيرها على دافعية الإنجاز لديه.

- **الخطوة الثانية: (تحديد عبارات استبيان دافعية الانجاز) بعد تحديد أبعاد أداة الدراسة، تمت الاستفادة من الأدب النظري، والدراسات السابقة، وتوجيهات المشرف، وكذا خبرة الباحث التربوية ميدانيا**

ونظرياً، لتحديد عبارات الاستبيان وتضمنت (30 عبارة) ملحق رقم (02) موزعة على بعدين كما يلي:

▪ البعد النفسي عدد عباراته (عبارة 15) من (1 إلى 15).

▪ البعد الموضوعي عدد عباراته (15 عبارة) من (16 إلى 30)

- **الخطوة الثالثة: تعليمات استبيان دافعية الإنجاز:** وتم في هذه الخطوة صياغة تعليمات أداة الدراسة (الاستبانة)، لغرض تعريف عينة الدراسة بأهداف الأداة والخطوات الواجب اتباعها عند ملء الاستبيان، وكذا تدوين المعلومات الشخصية لكل أستاذ جنسه ومادة التدريس وعدد سنوات العمل في التعليم.

- **الخطوة الرابعة: عرض استبيان دافعية الإنجاز على الأساتذة المحكمين:** للتحقق من دلالات الصدق الظاهري (المحتوى) لأداة الدراسة (الاستبانة) تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس وعلوم التربية وعلم النفس الاجتماعي وعددهم (19) أستاذاً وأستاذة ملحق رقم (01)، وذلك من أجل الوقوف على دلالات الصدق الظاهري للأداة لتناسب مع أغراض الدراسة وعينتها وطلب منهم إبداء الرأي في ملائمة العبارات وسلامتها اللغوية وتقديم الإضافات والتعديلات المناسبة لها، وقدرت نسبة اتفاق المحكمين على أداة الدراسة (دافعية الإنجاز) بـ (96,74%).

- **الخطوة الخامسة: تقدير درجات الاستجابات على استبيان دافعية الإنجاز:** وكان الهدف من هذه الخطوة تحديد درجات أداة الدراسة وفقاً للتدرج الخماسي بأسلوب (ليكرت) الذي يبدأ من 1 إلى 5 وفق الترتيب التالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) على التوالي. وكانت قيم كل بديل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (16) قيم البدائل لاستبيان دافعية الإنجاز.

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
5	4	3	2	1

- **الخطوة السادسة تحديد مستويات استبيان دافعية الإنجاز:** ولقد تم الاعتماد في هذه الخطوة على معايير لتحديد مستويات دافعية الإنجاز في حالة استخدام مقياس ليكرت الخماسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، على النحو التالي:

أ. الحد الأعلى لبدائل أداة الدراسة لدافعية الإنجاز هو (5).

ب. الحد الأدنى لبدائل أداة الدراسة لدافعية الإنجاز هو (1).

ج. وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى: (5-1=4)، نقسم الفارق بين الحدين على خمسة مستويات، كما هو موضح في المعادلة التالية:

د. 4/5 = مستويات (المرتفع جدا، المرتفع، متوسط، المنخفض، المنخفض جدا) = 0,8

هـ. وعليه يكون: الحد المنخفض جدا = 1 + 0,80 = 1,80.

الحد منخفض 2,60 = 0,8 + 1,80

الحد المتوسط: 3,40 = 0,80 + 2,60

الحد المرتفع: 4,20 = 0,80 + 3,40

الحد المرتفع جدا: 4,21 إلى 5

وهكذا تصبح أوزان العبارات على النحو التالي:

أ. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (4,21-5,00): يكون مستوى دافعية الانجاز مرتفع جدا.

ب. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3,41-4,20): يكون مستوى دافعية الانجاز مرتفع.

ج. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2,61-3,40): يكون مستوى دافعية الانجاز فيها متوسط.

د. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1,81-2,60): يكون مستوى دافعية الانجاز فيها منخفض.

هـ. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (0,80-1,80): يكون مستوى دافعية الانجاز فيها منخفض جدا.

3.5. مقياس التوافق النفسي:

وتم الاعتماد على مقياس سرى (1986) الذي أعدته لقياس التوافق النفسي العام في دراستها التي تناولت فيها «التوافق النفسي لدى الجنسين» ويتكون من (30) عبارة تقيس التوافق في ثلاثة أبعاد: التوافق الشخصي: العبارات من 1 إلى 9، التوافق الاجتماعي: العبارات من 10 إلى 20،- التوافق الأسري: العبارات من 21 إلى 30.

وأحتوى المقياس على (15) عبارة موجبة، و (15) عبارة سالبة، والجدول التالي يوضح ذلك: (سرى، 1986، ص.164).

جدول رقم (17) العبارات الموجبة والسالبة لمقياس التوافق النفسي.

1-3-6-7-8-12-15-16-18-19-22-23-25-27-29	العبارات الموجبة
2-4-5-10-11-13-14-17-20-21-24-26-28-30	العبارات السالبة

أما بالنسبة لتقدير درجات المقياس لاستجابات أفراد العينة على المقياس فكانت وفقا لتدرج خماسي بأسلوب (ليكرت) الذي يبدأ من 1 إلى 5 وفق الترتيب التالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) على التوالي.

وكانت قيم كل بديل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18) قيم البدائل لمقياس التوافق النفسي.

لا مطلقا	أحيانا	لا أدري	غالبًا	دائما
1	2	3	4	5

وبالنسبة لتحديد مستويات مقياس التوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة كانت كالتالي:

أ. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (4,21-5,00): يكون مستوى التوافق النفسي مرتفع جدا.

ب. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3,41-4,20): يكون مستوى التوافق النفسي مرتفع.

ج. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2,61-3,40): يكون مستوى التوافق النفسي فيها متوسط.

د. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1,81-2,60): يكون مستوى التوافق النفسي فيها منخفض.

هـ. العبارة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (0,80-1,80): يكون مستوى التوافق النفسي فيها منخفض جدا.

6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.6. الخصائص السيكومترية لاستبيان الضغوط المهنية:

1.1.6. الصدق:

أ. صدق المحكمين (صدق المحتوى) **Content Validity**: ويعني "المدى الذي يمثل فيه الاختبار

نصا محددًا من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات" (ملحم، 2005، ص.271). أما مقدم

(2011، ص.146) فرأى بأنه: "فحص ميداني لمحتويات الاختبار لمعرفة ما إذا كانت فقرات

الاختبار متصلة جميعها بالصفة المطلوب قياسها"، وفي نفس السياق رأى بوسالم (2012،

ص.63) أنه يدل على "مدى توافر جوانب السمة في بنود الاختبار، وهذا النوع من الصدق يتطلب

تحليلا منطقيًا لبنود الاختبار، وذلك بهدف تحديد الوظائف والجوانب والمستويات في عباراته، مع

تحديد نسبة كل منها في الاختبار ككل". وللتحقق من صدق الاختبار بهذه الطريقة نتبع الخطوات التالية:

- تحديد جدول المحتوى الذي نريد قياسه تحديدا واضحا ودقيقا بجميع مكوناته وعناصره.
- إعداد جدول المواصفات وتحديد عدد البنود ومستوياتها.
- صياغة مجموعة من البنود الممثلة لهذا المجال.
- تقديم المحتوى إلى مجموعة من الخبراء ليقوموا بفحص العبارات، وتقدير مدى صلاحيتها أو مدى تمثيلها للمحتوى المراد قياسه.

وللتأكد من صدق الاختبار بهذه الطريقة تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المحكمين، في عدة تخصصات من بينها علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع واللغة العربية من جامعة المسيلة وجامعة الجزائر (2) وجامعة وهران (2)، ملحق (01)، وعليه يمكن الاعتماد على آراء المحكمين بنسبة (75%) في مثل هذا النوع من الصدق، (بلوم وآخرون، 1983، ص.126) ويعد عرض الاستبيان في صورته الأولى على السادة المحكمين ملحق (02)، تم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين الأساتذة المحكمين، بتطبيق معادلة لاوشي Lawshe التالية:

$$CVR = \frac{n - N \div 2}{N \div 2}$$

CVR: نسبة صدق المحتوى.

N: العدد الكلي للمحكمين.

n: عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة أساسية.

جدول (19) نسبة اتفاق المحكمين حول استبيان الضغوط المهنية.

الأبعاد	العبارات	يقيس	لا يقيس	نسبة الاتفاق %
البعد الفيزيقي	1	19	00	100
	2	16	03	77,77
	3	19	00	100
	4	19	00	100
	5	19	00	100
	6	16	03	77,77
	7	18	01	89,47
	8	19	00	100
	9	19	00	100

93,89	نسبة اتفاق المحكمين على البعد الفيزيقي		
100	00	19	10
100	00	19	11
100	00	19	12
100	00	19	13
100	00	19	14
77,77	03	16	15
89,47	01	18	16
89,47	01	18	17
100	00	19	18
89,47	01	18	19
89,47	01	18	20
100	00	19	21
94,63	نسبة اتفاق المحكمين على البعد المهني		
100	00	19	22
89,47	01	18	23
89,47	01	18	24
100	00	19	25
77.77	03	16	26
100	00	19	27
100	00	19	28
100	00	19	29
77.77	03	16	30
100	00	19	31
89.47	01	18	32
93,08	نسبة اتفاق المحكمين على البعد الاجتماعي		
93,86	نسبة اتفاق المحكمين على استبيان الضغوط المهنية		

من خلال نتائج الجدول رقم(19) يتضح أن نسبة آراء المحكمين الموافقين على عبارات كل بعد بالنسبة لاستبيان الضغوط المهنية، كانت كالتالي: بالنسبة للبعد الأول (البعد الفيزيقي)

93,89% والبعد الثاني (البعد المهني) 94,63%، أما البعد الثالث (البعد الاجتماعي) فبلغت نسبة الاتفاق عليه 93,08%، وعليه فإن صياغة عبارات الاستبيان كلها تقريبا تقيس مع وضعت لأجله من خلال نسبة الاتفاق بين المحكمين التي تجاوزت (75%) والمقدرة ب 93,86%.

ب. صدق التكوين الفرضي: Construct Validity:

وهو نوع من أنواع الصدق يتم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، حيث يقوم الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجموع الكلي للبعد الذي تمثله، كذلك حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وكلما كان معامل الارتباط عاليا كلما دل ذلك على توافر التماسق الداخلي لفقرات الاختبار ككل، وبالتالي على صدق التكوين الفرضي، (عبد الحفيظ وباهي، 2000، ص.177)، ومن خلال استعمال برنامج (SPSS) تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذا بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لاستبيان الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (20) معامل الارتباط بين أبعاد استبيان الضغوط المهنية وفقراته.

الأبعاد	الفقرة	معامل الارتباط r	الفقرة	معامل الارتباط r
البعد الاجتماعي	1	0,574**	6	0,568**
	2	0,693**	7	0,130
	3	0,642**	8	0,656**
	4	0,670**	9	0,655**
	5	0,477**		
البعد المهني	10	0,633**	16	0,569**
	11	0,574**	17	0,579**
	12	0,371*	18	0,630**
	13	0,415**	19	0,603**
	14	0,43**	20	0,611**
	15	0,682**	21	0,538**

0,326*	28	0,234	22	البعد الاجتماعي
0,708**	29	0,430**	23	
0,405**	30	0,286	24	
0,760**	31	0,695**	25	
0,571**	32	0,306*	26	
		0,545**	27	

**مستوى الدلالة عند (0,01) *مستوى الدلالة عند (0,05)

من خلال نتائج الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين البعد الفيزيقي وفقراته قوية وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، باستثناء العبارة رقم (7) التي كان معامل الارتباط بينها وبين البعد ضعيف وغير دال احصائيا، أما بالنسبة للبعد المهني فإنه يتضح أن معاملات الارتباط بين الفقرات وبعدها قوية وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، باستثناء العبارة رقم (12) التي كان معامل الارتباط بينها وبين البعد دال عند مستوى الدلالة (0,05)، وفي نفس السياق فإن البعد الاجتماعي من خلال نتائج الجدول يتضح أن معاملات الارتباط بين الفقرات وبعدها قوية وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، باستثناء العبارتين رقم (22)، (24) التي كان معامل الارتباط بينهما وبين البعد غير دال إحصائيا، أما بالنسبة لمعامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الضغوط المهنية فكانت كالتالي:

جدول رقم (21) معامل الارتباط بين استبيان الضغوط المهنية وأبعاده.

الأبعاد	معامل الارتباط r
البعد الفيزيقي	0,74**
البعد المهني	0,88**
البعد الاجتماعي	0,76**

**مستوى الدلالة عند (0,01)

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده قوية وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا ما يبين أن استبيان الضغوط المهنية يتميز بدرجة عالية من الصدق مما يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

2.1.6. الثبات: يقصد بالثبات قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف والزمن، والاستبيان الثابت هو الذي ينتج قيمة متساوية إذا ما تكرر إجراؤه عدة مرات (مزيان، 1999، ص.143)، وفي الدراسة الحالية تم قياس ثبات استبيان الضغوط المهنية بطريقتين:
 أ. طريقة معامل ألفا كرونباخ: وتعتبر من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ومعامل ألفا يربط ثبات الاختبار بتباين بنوده، فزيادة نسبة تباينات البند بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات، (مقدم، 2011، ص. 160). وبتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تم حساب ثبات كل بعد على حدة، ثم قياس ثبات الاستبيان ككل والنتائج موضحة في الجداول التالية:

جدول رقم (22) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان الضغوط المهنية بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية.

الاستبيان	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الضغوط المهنية	البعد الفيزيقي	9	0,72
	البعد المهني	12	0,79
	البعد الاجتماعي	11	0,66
	الدرجة الكلية	32	0,85

من خلال نتائج الجدولين (21) و (22) يتبين أن معامل ألفا كرونباخ مرتفع سواء بالنسبة لكل بعد على حدة أو بالنسبة للاستبيان ككل، وهذا يؤكد صدق الاستبيان ومدى صلاحيته للتطبيق.

ب. طريقة التجزئة النصفية: ويتم فيها تقدير درجات كل من نصفي الاختبار كما لو كان كل منهما اختباراً منفصلاً، (بوسالم، 2010، ص.88)، أما (العيسوي، 1999، ص.203) فرأى أن هذه الطريقة تعتمد على تقسيم فقرات الاستبيان إلى قسمين أو نصفين ثم إجراء ربط الدرجات في كلا النصفين، وغالباً ما يتم تقسيم الفقرات إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تحتوي على الفقرات الفردية والمجموعة الثانية تحتوي على الفقرات الزوجية، وفي هذه الدراسة حسبت معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في استبيان الضغوط المهنية بتطبيق معادلة سبيرمان-بروان ومعادلة جيتمان، وفيها يتم التعويض بمعامل الارتباط بين نصفي الاختبار للحصول على معامل ثبات الاختبار ككل. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (23) نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان بروان ومعامل جيتمان لاستبيان الضغوط المهنية لعينة الدراسة الاستطلاعية

المجموعة الثانية (زوجية)	المجموعة الأولى (فردية)	التجزئة النصفية لحساب استبيان الضغوط المهنية
2 إلى 32=16	1 إلى 31=16	عدد الفقرات
0,698	0,768	معامل نصفي الاختبار
0,885		معامل سبيرمان-بروان
0,881		معامل جيتمان

يتضح من نتائج الجدول رقم (23) أن عملية التحليل الاحصائي أعطت قيمة معامل نصف اختبار للمجموعة الأولى (0,768) وقيمة معامل نصف اختبار للمجموعة الثانية (0,698) وهما قيمتان مرتفعتان، وتم تصحيح معاملي الاختبار باستعمال معادلة سبيرمان بروان، فكانت قيمته (0,885) وهي أيضا قيمة مرتفعة لاستبيان الضغوط المهنية، إضافة إلى معادلة جيتمان، والذي بلغ معاملته (0,881)، وهذا يؤكد صلاحية الاستبيان لتطبيقه على عينة الدراسة.

2.6. الخصائص السيكومترية لاستبيان دافعية الانجاز:

1.2.6. الصدق:

أ. صدق المحكمين (صدق المحتوى). بعد ما عرض استبيان دافعية الانجاز على الأساتذة المحكمين ملحق () تم حساب معامل الاتفاق بين الأساتذة المحكمين على مدى تمثيل فقرات استبيان دافعية الانجاز على الاستبيان ككل باستخدام معادلة لا وشي سابقة الذكر، والجدول التالي يبين نسبة اتفاق المحكمين على عبارات استبيان دافعية الإنجاز.

جدول (24) نسبة اتفاق المحكمين حول استبيان دافعية الإنجاز.

الأبعاد	العبارات	يقيس	لا يقيس	نسبة الاتفاق %
البعد النفسي	1	19	00	100
	2	19	00	100
	3	19	00	100
	4	18	01	89,47
	5	19	00	100
	6	19	00	100
	7	19	00	100

100	00	19	8	
100	00	19	9	
100	00	19	10	
89,47	01	18	11	
100	00	19	12	
100	00	19	13	
89,47	01	18	14	
100	00	19	15	
94,89	نسبة اتفاق المحكمين على البعد النفسي			البعد الموضوعي
89,47	01	18	16	
100	00	19	17	
100	00	19	18	
100	00	19	19	
100	00	19	20	
100	00	19	21	
100	00	19	22	
100	00	19	23	
100	00	19	24	
100	00	19	25	
100	00	19	26	
100	00	19	27	
89,47	01	18	28	
100	00	19	29	
100	00	19	30	
98,59	نسبة اتفاق المحكمين على البعد الموضوعي			
96,74	نسبة اتفاق المحكمين على استبيان دافعية الانجاز			

من خلال نتائج الجدول رقم(24) يتضح أن نسبة آراء المحكمين الموافقين على عبارات البعد النفسي قد بلغت (94,89%)، وبالنسبة للبعد الموضوعي فقد بلغت (98,59%) أما نسبة اتفاق المحكمين على استبيان دافعية الانجاز بلغت (96,74%)، وبذلك كانت صياغة

عبارات الاستبيان كلها تقيس ما وضعت لأجله من خلال نسبة الاتفاق بين المحكمين، التي تجاوزت (75%).

ب. صدق التكوين الفرضي: Construct Validity:

وتم استعمال برنامج (SPSS) لحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات وبعديها لاستبيان دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، وكذا بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان، وكانت النتائج كالتالي حسب الجداول الموضحة أدناه:

جدول رقم (25) معامل الارتباط بين فقرات استبيان دافعية الانجاز وبعديه.

الأبعاد	الفقرة	معامل الارتباط r	الفقرة	معامل الارتباط r
البعد النفسي	1	0,37*	9	0,65**
	2	0,28	10	0,45**
	3	0,35*	11	0,59**
	4	0,48**	12	0,44**
	5	0,36*	13	0,61**
	6	0,38*	14	0,54**
	7	0,35*	15	0,33*
	8	0,63**		
البعد الموضوعي	16	0,44**	24	0,73**
	17	0,37*	25	0,50**
	18	0,53**	26	0,46**
	19	0,49**	27	0,64**
	20	0,66**	28	0,51**
	21	0,75**	29	0,78**
	22	0,65**	30	0,73**
	23	0,54**		

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الأول (البعد النفسي) قوية وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) ومستوى الدلالة (0,05)، باستثناء العبارة رقم (2) التي كان معامل الارتباط بينها وبين البعد غير دال احصائيا، أما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الثاني (البعد الموضوعي) يتضح كذلك أنها قوية وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) ومستوى

الدلالة (0,05)، وهذا يدل على قوة الارتباط والاتساق الداخلي بين الفقرات وبعديها، هذا من جهة، أما من جهة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبيان دافعية الانجاز وبعديها فالجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(26) معامل الارتباط بين استبيان دافعية الانجاز وبعديها.

البعد	معامل الارتباط r	قيمة Sig
البعد النفسي	0,839**	0,000
البعد الموضوعي	0,913**	0,000

** مستوى الدلالة عند (0,01)

من

خلال نتائج الجدول يتضح أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده قوية وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا ما يبين أن استبيان دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية، يتميز بدرجة عالية من الصدق، يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

2.2.6. الثبات: وفي الدراسة الحالية تم قياس ثبات استبيان دافعية الانجاز بطريقتين هما:

أ. طريقة معامل ألفا كرونباخ: وتم حسابه بتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS25)، بحساب ثبات كل بعد على حدة، ثم قياس ثبات الاستبيان ككل والنتائج موضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم(27) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعدي استبيان دافعية الانجاز ودرجته الكلية.

الاستبيان	البعد	عدد العبارات	طريقة معامل ألفا كرونباخ
دافعية الانجاز	البعد النفسي	15	0,718
	البعد الموضوعي	15	0,845
	الدرجة الكلية للاستبيان ككل		0,862

من خلال نتائج الجدولين (27) يتبين أن معامل ألفا كرونباخ مرتفع سواء بالنسبة لكل بعد على حدة أو بالنسبة للاستبيان ككل، وهذا يؤكد صدق الاستبيان ومدى صلاحياته للتطبيق.

ب. طريقة التجزئة النصفية Split-Half: وفي هذه الدراسة تم حساب معاملات الارتباط بين لدرجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية لنصفي استبيان دافعية الانجاز بتطبيق معادلة سييرمان-بروان ومعادلة جيتمان، وفيها يتم التعويض بمعامل الارتباط بين نصفي الاستبيان للحصول على معامل ثبات الاختبار ككل. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (28) نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان بروان ومعامل جيثمان لاستبيان دافعية الانجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية

المجموعة الثانية (زوجية)	المجموعة الأولى (فردية)	استبيان دافعية الانجاز
2 إلى 30=15	1 إلى 29=15	عدد الفقرات
0,738	0,738	معامل نصفي الاختبار
0,929		معامل سبيرمان بروان
0,926		معامل جيثمان

يتضح من نتائج الجدول رقم (28) أن عملية التحليل الاحصائي أعطت قيمة معامل نصف الاختبار للمجموعة الأولى (0,738) وهي مساوية لقيمة معامل نصف الاختبار للمجموعة الثانية (0,738)، وهما قيمتان مرتفعتان، أما معامل سبيرمان بروان فكانت قيمته تساوي (0,929)، وقيمة معامل التصحيح لجيثمان فكانت قيمته تساوي (0,926) وهما أيضا قيمتان مرتفعتان لاستبيان دافعية الإنجاز، وهذا ما يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق في هذه الدراسة.

3.6. الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق النفسي:

1.3.6. الصدق:

أ. صدق التكوين الفرضي: **Construct Validity**: وتم استعمال برنامج (SPSS) لحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات وأبعادها لمقياس التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، وكذا بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالتالي حسب الجداول الموضحة أدناه:

جدول رقم (29) معامل الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق النفسي وفقراته.

الأبعاد	الفقرة	معامل الارتباط r	الفقرة	معامل الارتباط r
البعد الشخصي	1	0,210	6	0,574**
	2	0,779**	7	0,418**
	3	0,457**	8	0,462**
	4	0,674**	9	0,634**
	5	0,710**	10	0,385*
البعد الاجتماعي	11	0,498**	16	0,494**
	12	0,421**	17	0,579**

0,227	18	0,602**	13	البعد الأسري
0,163	19	0,551**	14	
0,765**	20	0,141	15	
0,326*	26	0,234	21	
0,777**	27	0,660**	22	
0,156	28	0,377*	23	
0,696**	29	0,379*	24	
0,148	30	0,695**	25	

**مستوى الدلالة عند (0,01) *مستوى الدلالة عند (0,05)

من خلال نتائج الجدول رقم(29) يتضح أن معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الأول(البعد الشخصي) قوية موجبة ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) و(0,05)، وهذا يبين مدى ارتباط الفقرات ببعدها الشخصي، باستثناء العبارة رقم (1) التي كان معامل ارتباطها غير دال احصائياً، وبالنسبة للبعد الثاني (البعد الاجتماعي) فإن معاملات الارتباط بين الفقرات وبعدها قوية وموجبة ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، باستثناء العبارة رقم (15) والعبارة رقم(19) التي كانا معامل ارتباطهما ضعيف، أما بالنسبة للبعد الثالث (البعد الأسري) فيتضح أن معاملات الارتباط بين الفقرات وبعدها قوية موجبة ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) و(0,05)، باستثناء العبارتين رقم (28،30) التي كان معامل الارتباط بينهما وبين البعد ضعيف وغير دال.

أما بالنسبة لمعامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي وأبعاده فالجدول أدناه يبين ذلك:

جدول رقم(30) معامل الارتباط بين مقياس التوافق النفسي وأبعاده.

قيمة Sig	معامل الارتباط r	البعد
0,000	0,828**	البعد الشخصي
0,000	0,806**	البعد الاجتماعي
0,000	0,852**	البعد الأسري

**مستوى الدلالة عند (0,01) *مستوى الدلالة عند (0,05)

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده قوية وموجبة ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا ما يبين أن مقياس التوافق النفسي يتميز بدرجة عالية من الصدق يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية،

2.3.6. الثبات: تم حساب ثبات مقياس التوافق النفسي، بطريقتين هما:

أ. طريقة معامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات كل بعد على حدة، ثم قياس ثبات المقياس ككل والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(31) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين أبعاد مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية

المقياس	البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التوافق النفسي	البعد الشخصي	9	0,74
	البعد الاجتماعي	10	0,541
	البعد الأسري	10	0,660
	الدرجة الكلية	29	0,835

من خلال نتائج الجدول (31) يتبين أن معامل ألفا كرونباخ مرتفع سواء بالنسبة لكل بعد على حدة أو بالنسبة للمقياس ككل، وهذا يؤكد صدق المقياس ومدى صلاحيته للتطبيق.

ب. طريقة التجزئة النصفية Split-Half : وتم في هذه الطريقة تقسيم الفقرات إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تحتوي على الفقرات الفردية والمجموعة الثانية تحتوي على الفقرات الزوجية، بعدها تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في مقياس التوافق النفسي بتطبيق معادلة سيير مان/بروان (Spearman-Brown) ومعادلة جيتمان والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم(32) نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان

بروان ومعامل جيتمان لمقياس التوافق النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية

مقياس التوافق النفسي	المجموعة الأولى(فردية)	المجموعة الثانية (زوجية)
عدد الفقرات	1 إلى 29=15	2 إلى 30=15
معامل نصفي الاختبار	0,406	0,824
معامل سبيرمان بروان	0,750	
معامل جيتمان	0,681	

يتضح من نتائج الجدول رقم (32) أن عملية التحليل الاحصائي أعطت قيمة معامل نصف الاختبار للمجموعة الأولى (0,406)، أما قيمة معامل نصف الاختبار للمجموعة الثانية تساوي (0,824)، أما معامل سبيرمان بروان فكانت قيمته تساوي (0,750)، وقيمة معامل التصحيح لجيتمان فكانت قيمته تساوي (0,681) وهما قيمتان مقبولتان لغرض الدراسة، وهذا ما يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق في هذه الدراسة.

7. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

لتحقق من فروض الدراسة التي تتمحور حول العلاقة والفروق تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1.7. أساليب الإحصاء الوصفي: وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وبعض الرسوم البيانية لوصف خصائص العينة، وكذا بعض مقاييس النزعة المركزية كالمتوسط الحسابي للمقارنة بين المجموعات، وبعض مقاييس التشتت كالانحراف المعياري لمعرفة مدى تمركز وتشتت القيم حول متوسطها الحسابي،

2.7. أساليب الإحصاء الاستدلالي: وتم استخدام الأساليب التالية:

- معامل ألفا كرونباخ: لقياس ثبات استبيان الضغوط المهنية واستبيان دافعية الإنجاز.
- اختبار بيرسون لمتغيرين لقياس العلاقة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي.
- اختبار بيرسون لمتغيرين لقياس العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز.
- اختبار ت (t test) لعينتين مستقلتين: للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في ضوء الجنس.
- تحليل التباين الأحادي One Way Anova: للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في ضوء، الأقدمية المهنية ومادة التدريس.
- اختبار شيفيه Scheffe: للمقارنة البعدية والكشف عن مصادر الفروق.
- تحليل الانحدار الخطي المتعدد، Multiple Linéaire Régression.

خلاصة:

بعد استعراض التراث النظري وأدبيات الدراسة، تضمن هذا الفصل عرضاً لعناصر الإجراءات التطبيقية مثل إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر أساس لها، واختيار المنهج المناسب للدراسة، تحديد عينة الدراسة، تطبيق الاستبيانات من أجل الوصول إلى النتائج، وأخيراً عرض لأهم الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات الكمية مما يساعد في تقديم الاقتراحات الضرورية لهذه الدراسة.

الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

1.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الأولى.

2.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الثانية.

3.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الثالثة.

4.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الرابعة.

5.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الخامسة.

6.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية السادسة.

7.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية السابعة.

8.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الثامنة.

9.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية التاسعة.

10.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية العاشرة.

2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

1.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى.

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية.

- 3.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة.
 - 4.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة.
 - 5.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخامسة.
 - 6.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السادسة.
 - 7.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السابعة.
 - 8.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثامنة.
 - 9.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية التاسعة.
 - 10.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العاشرة.
3. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الأهداف.

خاتمة.

4. الاستنتاج العام للدراسة.

5. مقترحات الدراسة.

تمهيد:

سعت الدراسة الحالية للتعرف على علاقة الضغوط المهنية بالتوافق النفسي ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، وكذا مستوى الضغوط المهنية، والتوافق النفسي ودافعية الانجاز لديهم، وأيضاً التعرف على الفروق بين الأساتذة في الضغوط المهنية والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز باختلاف المتغيرات التالية: الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس، وتم عرض البيانات المتوصل إليها في هذا الفصل مع كل فرض من فروض الدراسة، يليها مناقشتها وتفسيرها، كما تضمنت الدراسة مجموعة من المقترحات على ضوء النتائج المتوصل إليها.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى. والتي نصها: مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد (البعد الفيزيقي والبعد المهني والبعد الاجتماعي) مع الدرجة الكلية لاستبيان الضغوط المهنية لمعرفة مستوى كل بعد، والموضحة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الضغوط المهنية.

الرقم	الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	البعد الفيزيقي	09	3,333	0,790	3	متوسط
2	البعد المهني	12	3,590	0,571	1	مرتفع
3	البعد الاجتماعي	11	3,453	0,689	2	مرتفع
	الدرجة الكلية للاستبيان	32	3,470	0,534		مرتفع

المتأمل في نتائج الجدول رقم (33) يلاحظ أن مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبيان (3,47) وقيمة الانحراف المعياري (0,534)، أما بالنسبة لأبعاد الضغوط المهنية فيلاحظ أن هناك تباين بينها في النتائج لصالح البعد المهني، وقدر متوسطه الحسابي (3,590) وانحراف معياري بلغ (0,571)، في الرتبة الأولى تلاه البعد (الاجتماعي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3,453) وانحراف معياري بلغ (0,689)، أما البعد الفيزيقي فكان في المرتبة الثالثة حيث بلغ متوسطه الحسابي (3,333) وانحراف معياري بلغ (0,790) .

وهذا ما يدل على أن مؤشرات البعد المهني لها تأثير أكبر على أداء أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، خلاف مؤشرات البعد الاجتماعي التي كانت أقل تأثيراً بسبب الجانب العلائقي الذي يتسم بالتواصل بين الأساتذة والإدارة، وكذا احترام الرأي الآخر، لانفتاح المدرسة الجزائرية وتأثرها بالتغيرات الحادثة على مستوى العالم الخارجي، ثم البعد الفيزيقي في المرتبة الأخيرة، ولعل ذلك يعود إلى التعديلات الجديدة والميزانية الإضافية لقطاع التربية من أجل تعديل وترميم هياكل المؤسسات التربوية، وكذا توفير الأجهزة والوسائل التي تساعد الأستاذ على تأدية رسالته على أحسن وجه.

2.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية. والتي نصها: مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي منخفض.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد (البعد النفسي والبعد الاجتماعي والأسري) مع الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي لمعرفة مستوى كل بعد، والموضحة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوافق

النفسي.

الرقم	الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة التقدير	درجة التقدير
1	البعد الشخصي	10	3,785	0,462	3	مرتفع
2	البعد الاجتماعي	10	3,895	0,524	2	مرتفع جدا
3	البعد الأسري	10	4,243	0,621	1	مرتفع جدا
	الدرجة الكلية للمقياس	30	3,974	0,418		مرتفع

من خلال نتائج الجدول (34) يتضح أن مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل أو بالنسبة لأبعاده مرتفع، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3,974) وانحراف معياري (0,418)، أما بالنسبة لأبعاده فقد حاز البعد الثالث (البعد الأسري) على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,243) وانحراف معياري (0,621)، تلاه البعد الثاني (البعد الاجتماعي) بمتوسط حسابي بلغ (3,895) وانحراف معياري قدره (0,524)، ثم البعد الأول في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (3,785) وانحراف معياري بلغ (0,462).

3.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة. والتي نصها: مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي منخفض.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للبعدين (البعد النفسي والبعد الموضوعي) والدرجة الكلية لاستبيان دافعية الانجاز لمعرفة مستوى كل بعد من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدي دافعية الإنجاز.

الرقم	الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدافعية
1	البعد النفسي	15	4,074	0,393	1	مرتفع
2	البعد الموضوعي	15	3,948	0,396	2	مرتفع
	الدرجة الكلية للاستبيان	30	4,011	0,339		مرتفع

الملاحظ للجدول رقم (35) يتبين له أن مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبيان (4,011)، في حين كان مستوى بعدي استبيان دافعية الانجاز متفاوت بدرجة قليلة بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة للبعد النفسي (4,074)، في حين كانت قيمة المتوسط الحسابي للبعد الموضوعي (3,948).

مما يشير إلى ارتفاع مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي. خاصة بعد الإصلاحات الجديدة التي مست جميع القطاعات بما فيها قطاع التربية والتعليم الذي نال القسط الأكبر منذ مطلع عام (2003)، وتبني وزارة التربية الوطنية لاستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، التي جعلت من الأستاذ موجه وقائد في العملية التعليمية، والمتعلم محوراً، وهذا ما انعكس إيجاباً على أداء الأساتذة وزاد في دافعتهم للإنجاز.

4.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون، لاختبار طبيعة العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية ودرجة كل بعد على حدة لاستبيان الضغوط المهنية، والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي وأبعاده، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(36) مصفوفة الارتباطات بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي.

الأبعاد	البعد الشخصي	Sig قيمة	البعد الاجتماعي	قيمة sig	البعد الأسري	قيمة sig	التوافق النفسي	قيمة sig
البعد الفيزيقي	-0,099	0,103	0,035	0,570	-0,074	0,220	-0,059	0,334
البعد المهني	** -0,174	0,004	-0,051	0,400	** -0,120	0,048	* -0,144	0,017
البعد الاجتماعي	-0,023	0,706	0,019	0,760	0,009	0,877	0,004	0,947
الضغوط المهنية	* -0,121	0,046	0,002	0,973	-0,075	0,218	-0,081	0,185

** مستوى الدلالة عند (0,01) * مستوى الدلالة عند (0,05)

تدل البيانات الموضحة في الجدول(36) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لاستبيان الضغوط المهنية والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي لدى عينة الدراسة، حيث بلغت قيمته (-0,081) وهي قيمة ضعيفة وسالبة، كما يلاحظ أن معاملات الارتباط بين البعد الأول (البعد الفيزيقي) للضغوط المهنية وأبعاد مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية له، كانت كلها سالبة وغير دالة إحصائياً، باستثناء البعد الاجتماعي للتوافق النفسي كان موجبا، وقدرت قيمها على التوالي: (-0,099، -0,035، -0,074، -0,059).

أما بالنسبة للبعد الثاني (البعد المهني) للضغوط المهنية وعلاقته الارتباطية بأبعاد المقياس والدرجة الكلية له كانت كالتالي: بالنسبة للبعد الشخصي والبعد الأسري والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي كانت معاملات الارتباط كلها سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) و (0,05) وهي على التوالي: (-0,174 ** و (-0,120* و (-0,144*)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بينها، أما بالنسبة لمعامل الارتباط بين البعد المهني للضغوط المهنية والبعد الاجتماعي للتوافق النفسي فكان سالبا وغير دال إحصائياً وقدرت قيمته ب (-0,051).

وفي نفس السياق كان معاملا الارتباط بين البعد الاجتماعي للضغوط المهنية وأبعاد مقياس التوافق النفسي كالتالي: سالبة وغير دالة إحصائياً في البعد الشخصي للتوافق النفسي (-0,023) وموجبة وغير دالة إحصائياً في البعد الاجتماعي والبعد الأسري والدرجة الكلية للمقياس وهي على التوالي: (0,019) و(0,009) و(0,004). مما يشير إلى عدم تحقق الفرضية.

مما يعزز النتيجة المتحصل عليها في الجدول رقم (36) الذي يبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي، ويمكن القول أن هذه النتائج المتحصل عليها غير واقعية على أساس أن

الواقع يبين أن هناك علاقة ارتباطية قوية وسالبة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي، أي أنه كلما ارتفع مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي قل مستوى التوافق النفسي لديهم والعكس صحيح، ويمكن ارجاع ذلك إلى أن أفراد العينة أثناء اجراء الدراسة كانوا يعانون من ضغوط مهنية ونفسية مرتفعة بسبب الاضرابات التي دامت ما يقارب (الشهر)، مما انعكس سلبا على نفسية الأستاذ بسبب التأخر في تقديم الدروس، خاصة بالنسبة للأساتذة الذين يدرسون الأقسام النهائية، وعدم تحقيق المطالب التي كانوا يطالبون بها من طرف الوصاية، اضافة إلى نظرة أفراد المجتمع إليهم وتحميلهم كامل المسؤولية بسبب هذه الاضرابات التي سوف تتعكس سلبا على نتائج أبنائهم في الامتحانات الرسمية، مما نتج عنه عدم استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي بشكل موضوعي مما أثر على النتائج.

5.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخامسة والتي نصها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية وأبعادها ودافعية الانجاز وأبعادها لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون، لاختبار طبيعة العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية ودرجة كل بعد على حدة لاستبيان الضغوط المهنية، والدرجة الكلية لاستبيان دافعية الانجاز وبعديها، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (37) مصفوفة الارتباط بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز.

الأبعاد	البعد النفسي	قيمة sig	البعد الموضوعي	قيمة sig	دافعية الانجاز	قيمة sig
البعد الفيزيقي	0,065	غير دالة	0,142**	0,019	0,121*	0,046
البعد المهني	0,062	غير دالة	0,187**	0,002	0,145*	0,016
البعد الاجتماعي	0,095	غير دالة	0,270**	0,000	0,212**	0,000
الضغوط المهنية	0,094	غير دالة	0,254**	0,001	0,202**	0,001

**مستوى الدلالة عند (0,01) *مستوى الدلالة عند (0,05)

المتأمل لنتائج الجدول (37) يتبين له أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون بين الدرجة الكلية لاستبيان الضغوط المهنية والدرجة الكلية لاستبيان دافعية الانجاز لدى عينة الدراسة بلغت (**0,201) وهي قيمة موجبة

ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، بينما يلاحظ أن معاملات الارتباط بين البعد الأول (البعد الفيزيقي) للضغوط المهنية وبعدي دافعية الانجاز والدرجة الكلية لها كان كالتالي:

بالنسبة للبعد النفسي لاستبيان دافعية الانجاز كان موجبا وغير دال احصائيا وقدرت قيمته بـ (0,065)، أما بالنسبة للبعد الموضوعي والدرجة الكلية لاستبيان دافعية الانجاز كانا موجبين ودالين احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) و (0,05)، مما يدل على وجود علاقة طردية بينهما وكانت قيمتهما على التوالي: (0,142**) و (0,121*).

أما بالنسبة للبعد الثاني للضغوط المهنية (البعد المهني) كان كالتالي: وجود علاقة ارتباطية طردية ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، بين البعد المهني للضغوط المهنية والبعد الموضوعي للدافعية الانجاز حيث بلغت قيمته (0,187**)، وكذا بينه وبين الدرجة الكلية لدافعية الانجاز تساوي (0,212**) وهي أيضا موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، باستثناء العلاقة الارتباطية بينه وبين البعد النفسي لاستبيان دافعية الانجاز التي كانت غير دالة احصائيا، وقدرت قيمته بـ (0,062).

وفي نفس السياق كان معامل الارتباط بين البعد الاجتماعي للضغوط المهنية والبعد النفسي للدافعية للإنجاز موجبا وضعيفا وغير دال احصائيا بينهما حيث بلغت قيمته (0,095)، أما بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين البعد الاجتماعي للضغوط المهنية والبعد الموضوعي للدافعية الانجاز فقد كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث كانت قيمته (0,270**)، وكذلك كانت العلاقة موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، بينه وبين الدرجة الكلية لاستبيان دافعية الانجاز وقدرت قيمته بـ (0,212**) وعليه نستنتج أن الفرضية قد تحققت.

6.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السادسة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).

1.6.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الجزئية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس. للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الضغوط المهنية وأبعادها لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وهي موضحة في الجدول التالي.

جدول رقم(38): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الجنس.

البعـد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعـد الفيزيقي	الذكور	111	7,202	29,891	0,193-	271	0,878 غير دالة
	الإناث	162	7,076	30,061			
لبعـد المهني	الذكور	111	7,030	42,702	0,768-	271	0,580 غير دالة
	الإناث	162	6,740	43,351			
البعـد الاجتماعي	الذكور	111	7,358	37,738	0,451-	271	0,643 غير دالة
	الإناث	162	7,756	38,160			
الدرجة الكلية	الذكور	111	110,3333	18,46635	0,588-	271	0,245 غير دالة
	الإناث	162	111,5741	16,13291			

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (38) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأساتذة في استبيان الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، سواء بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان أو بالنسبة لكل بعد من أبعاده، حيث بلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية للاستبيان بـ (0,588-) وهي غير دالة احصائياً، أما قيمة (ت) بالنسبة للأبعاد فكانت على التوالي (0,193-) و(0,768-) و(0,451-) وهي كذلك غير دالة احصائياً، ومنه فإن هذه الفرضية قد تحققت.

2.6.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الجزئية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية وأبعادها بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتحليل الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استبيان الضغوط المهنية وأبعاده وفقاً لمتغير الأقدمية المهنية، كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول رقم (39): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبيان الضغوط المهنية حسب الأقدمية المهنية.

الأبعاد	الأقدمية المهنية بالسنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
البعد الفيزيقي	6-1	123	29,3171	7,13490	3
	12-7	83	30,3976	6,78222	2
	13 فما فوق	67	30,7313	7,46828	1
البعد المهني	6-1	123	43,0000	7,19899	2
	12-7	83	43,7470	6,97012	1
	13 فما فوق	67	42,4328	6,85455	3
البعد الاجتماعي	6-1	123	37,4797	8,01776	3
	12-7	83	38,7952	6,12623	1
	13 فما فوق	67	37,9254	8,39068	2
الدرجة الكلية	6-1	123	109,7967	16,66200	3
	12-7	83	112,9398	15,77305	1
	13 فما فوق	67	111,0896	19,36705	2

تشير النتائج في الجدول السابق (39) إلى وجود فروق طفيفة في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان الضغوط المهنية وأبعاده على ضوء متغير الأقدمية المهنية ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية وهل هي حقيقية أم لا؟ تم إجراء اختبار تحليل التباين أحادي، كذلك اختبار شيفيه للتعرف على دلالة واتجاه الفروق إن وجدت. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (40): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي حسب الأقدمية المهنية.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الفيزيقي	بين المجموعات	106,308	2	53,154	1,050	0,351 غير دالة
	داخل المجموعات	13663,678	270	50,606		
	المجموع	13769,985	272			

0,498 غير دالة	0,69 8	32,878	2	65,756	بين المجموعات	البعد المهني
		47,089	270	12714,135	داخل المجموعات	
			272	12779,890	المجموع	
غير دالة 0,475	0,74 7	43,061	2	86,123	بين المجموعات	البعد الاجتماعي
		57,655	270	15566,844	داخل المجموعات	
			272	15652,967	المجموع	
غير دالة 0,434	0,83 6	244,799	2	489,597	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		292,689	270	79026,080	داخل المجموعات	
			272	79515,678	المجموع	

** مستوى الدلالة عند (0,01) * مستوى الدلالة عند (0,05)

يتبين من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية لاستبيان الضغوط المهنية، حيث كانت قيم (ف) كلها غير دالة احصائياً، وقدرت قيمها على التوالي (1,050، 0,698، 0,747، 0,836)، وعليه نستنتج أنه تحققت الفرضية الجزئية الثانية.

3.6.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الجزئية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية وأبعادها بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير مادة التدريس.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أساتذة المواد العلمية على استبيان الضغوط المهنية وفقاً لمتغير مادة التدريس، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way Anova). والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (41): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبيان الضغوط المهنية تبعاً لمتغير مادة التدريس.

الأبعاد	مادة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
البعد الفيزيقي	الرياضيات	99	30,3333	6,88684	1
	العلوم الفيزيائية	94	29,5532	6,66659	3
	علوم الطبيعة والحياة	80	30,0875	7,92240	2

2	7,70194	42,8081	99	الرياضيات	البعد المهني
3	5,95852	42,7447	94	العلوم الفيزيائية	
1	6,75136	43,8375	80	علوم الطبيعة والحياة	
3	8,09121	37,4040	99	الرياضيات	البعد الاجتماعي
1	6,70509	38,4362	94	العلوم الفيزيائية	
2	7,95572	38,1875	80	علوم الطبيعة والحياة	
3	18,06805	110,5455	99	الرياضيات	الدرجة الكلية
2	14,58175	110,7340	94	العلوم الفيزيائية	
1	18,69948	112,1125	80	علوم الطبيعة والحياة	

تشير النتائج في الجدول (41) إلى وجود فروق طفيفة في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان الضغوط المهنية على ضوء متغير مادة التدريس، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية وهل هي حقيقية أم لا؟ تم إجراء اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، كذلك اختبار شيفيه للتعرف على دلالة واتجاه الفروق ان وجدت. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (42): نتائج التحليل الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان الضغوط المهنية تبعا لمتغير مادة التدريس

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الفيزيقي	بين المجموعات	30,364	2	15,182	0,298	غير دالة 0,742
	داخل المجموعات	13739,622	270	50,887		
	المجموع	13769,985	272			
البعد المهني	بين المجموعات	63,777	2	31,888	0,677	غير دالة 0.509
	داخل المجموعات	12716,113	270	47,097		
	المجموع	12779,890	272			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	55,824	2	27,912	0,483	غير دالة 0,617
	داخل المجموعات	15597,143	270	57,767		
	المجموع	15652,967	272			
	بين المجموعات	124,794	2	62,397	0,212	

الدرجة	داخل المجموعات	79390,884	270	294,040	غير دالة
الكلية	المجموع	79515,678	272		0,809

*مستوى الدلالة عند (0.01) *مستوى الدلالة عند (0.05)

يتبين من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان الضغوط المهنية تبعاً لمتغير مادة التدريس سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية لاستبيان الضغوط المهنية، حيث كانت قيم (ف) كلها غير دالة إحصائياً، وقدرت قيمها على التوالي: (0,298، 0,677، 0,483، 0,212)، وعليه نستنتج أنه تحققت الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الضغوط المهنية في الأبعاد والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير مادة التدريس.

ومما سبق نستنتج أن الفرضية العامة قد تحققت أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الضغوط المهنية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).

7.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السابعة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).

1.7.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الجزئية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي وأبعاده بين أساتذة المواد العلمية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، وهي موضحة في الجدول التالي.

جدول رقم (43) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في مقياس التوافق النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

البيد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البيد الشخصي	الذكور	111	37,666	4,960	0,555-	271	0,580 غير دالة
	الإناث	162	37,981	4,347			
	الذكور	111	39,324	5,434	0,961	271	

0,337 غير دالة			5,103	38,703	162	الإناث	البعد الاجتماعي
0,002 دالة	199,314	3,148-	6,930	40,964	111	الذكور	البعد الاسري
			5,476	43,438	162	الإناث	
0,175 غير دالة	209,486	1,361-	13,756	117,955	111	الذكور	الدرجة الكلية
			11,610	120,6108	162	الإناث	

من خلال نتائج الجدول (43) يتضح أنه لا توجد ذات دلالة احصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية للمقياس حيث قدرت قيمة (ت) بـ (-1,361)، كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في البعدين الشخصي والاجتماعي، حيث قدرت قيمة (ت) على التوالي (-0,555) و(0,961)، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في البعد الأسري تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة (ت) (-3,148) عند مستوى الدلالة (0.01).

2.7.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الجزئية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات

دلالة احصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس التوافق النفسي وفقا لمتغير الأقدمية المهنية، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way Anova). والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (44): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوافق النفسي

حسب الأقدمية المهنية.

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الأقدمية المهنية بالسنوات	الأبعاد
2	4,517	37,869	123	6-1	البعد الفيزيقي
3	4,419	37,614	83	12-7	
1	5,007	38,119	67	13 فما فوق	
3	4,867	38,634	123	6-1	البعد المهني
2	5,236	38,662	83	12-7	
1	5,838	39,910	67	13 فما فوق	
1	5,940	42,829	123	6-1	

3	7,095	41,807	83	12-7	البعد الاجتماعي
2	5,544	42,437	67	13 فما فوق	
2	11,649	119,333	123	6-1	الدرجة الكلية
3	13,548	118,084	83	12-7	
1	12,548	120,707	67	13 فما فوق	

تشير النتائج في الجدول (44) إلى وجود فروق طفيفة في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي سواء بالنسبة لأبعاده أو الدرجة الكلية له على ضوء متغير الأقدمية المهنية ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية وهل هي حقيقية أم لا تم إجراء اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، كذلك اختبار شيفي للتعرف على دلالة واتجاه الفروق ان وجدت. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (45): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي حسب الأقدمية المهنية لمقياس التوافق النفسي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	بين المجموعات	9,513	2	4,757	0,223	غير دالة
	داخل المجموعات	5746,626	270	21,284		
	المجموع	5756,139	272			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	80,919	2	40,460	1,479	غير دالة
	داخل المجموعات	7388,553	270	27,365		
	المجموع	7469,473	272			
البعد الاسري	بين المجموعات	51,950	2	25,975	0,670	غير دالة
	داخل المجموعات	10463,047	270	38,752		
	المجموع	10514,996	272			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	219,555	2	109,77	0,696	غير دالة
	داخل المجموعات	42610,489	270	157,817		
	المجموع	42830,044	272			

يتبين من نتائج الجدول رقم (45) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في مقياس التوافق النفسي تبعا لمتغير

الأقدمية المهنية سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية له، حيث كانت قيم (ف) كلها غير دالة احصائياً، وقدرت قيمها على التوالي (0,223، 1,479، 0,670، 0,696)، وعليه نستنتج أنه تحققت الفرضية الجزئية الثانية بشكل جزئي.

3.7.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الجزئية الثالثة والتي نصها: لا توجد فروق ذات

دلالة احصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية تعزى لمتغير مادة التدريس.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أساتذة المواد

العلمية على مقياس التوافق النفسي وفقاً لمتغير مادة التدريس، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One

way Anova). والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول (46) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوافق النفسي حسب مادة

التدريس.

الأبعاد	مادة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
البعد النفسي	الرياضيات	99	37,3939	5,217	3
	علوم الفيزيائية	94	38,2553	4,01057	1
	علوم الطبيعة والحياة	80	37,9500	4,43776	2
البعد الاجتماعي	الرياضيات	99	38,6061	5,51957	3
	علوم الفيزيائية	94	39,0213	4,60009	2
	علوم الطبيعة والحياة	80	39,3125	5,61777	1
البعد الأسري	الرياضيات	99	41,6667	6,68535	3
	علوم الفيزيائية	94	43,4894	5,23788	1
	علوم الطبيعة والحياة	80	42,1375	6,57333	2
الدرجة الكلية	الرياضيات	99	117,6667	14,00073	3
	علوم الفيزيائية	94	120,7660	10,23217	1
	علوم الطبيعة والحياة	80	119,4000	13,03219	2

تشير النتائج في الجدول (46) إلى وجود فروق طفيفة في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي سواء بالنسبة لأبعاده أو الدرجة الكلية له على ضوء متغير مادة التدريس ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية وهل هي حقيقية أم

لا تم إجراء اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، كذلك اختبار شيفي للتعرف على دلالة واتجاه الفروق ان وجدت. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (47) نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي حسب مادة التدريس لمقياس التوافق النفسي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	بين المجموعات	36,830	2	18,415	0,869	0,420 غير دالة
	داخل المجموعات	5719,309	270	21,183		
	المجموع	5756,139	272			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	22,691	2	11,346	0,411	0,663 غير دالة
	داخل المجموعات	7446,781	270	27,581		
	المجموع	7469,473	272			
البعد الاسري	بين المجموعات	170,019	2	85,010	2,219	0,111 غير دالة
	داخل المجموعات	10344,977	270	38,315		
	المجموع	10514,996	272			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	465,993	2	232,996	1,485	0,228 غير دالة
	داخل المجموعات	42364,051	270	156,904		
	المجموع	42830,044	272			

يتبين من نتائج الجدولين رقم (47) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في مقياس التوافق النفسي وأبعاده تبعاً لمتغير مادة التدريس. وهذا من خلال قيم (ف) والتي كانت على التوالي (0,869، 0,411، 2,219، 1,485) وهي غير دالة إحصائياً. ومنه نستنتج أن الفرضية العامة التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس) قد تحققت، باستثناء الفرضية الجزئية الأولى في بعدها الأسري حسب متغير الجنس.

8.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثامنة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).

1.8.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الجزئية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات استبيان دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (48) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد النفسي	الذكور	111	60,0901	6,32247	-2,420	271	0,016 دالة
	الإناث	162	61,8333	5,49562			
البعد الموضوعي	الذكور	111	58,1712	6,04058	-2,445	271	0,015 دالة
	الإناث	162	59,9444	5,77986			
الدرجة الكلية للاستبيان	الذكور	111	118,2613	10,70829	-2,836	271	0,05 دالة
	الإناث	162	121,7778	9,59619			

من خلال نتائج الجدول رقم(48) يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس سواء بالنسبة للبعدين أو بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي. حيث قدرت قيمة (ت) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان دافعية الإنجاز بـ (-2,836)، عند مستوى الدلالة (0.05) وكانت لصالح الإناث، و قدرت قيمة (ت) بالنسبة للبعد النفسي بـ (-2,420)، عند مستوى الدلالة (0.05) وكانت لصالح الإناث، أما بالنسبة للبعد الموضوعي فقد قدرت قيمة (ت) بـ (-2,445) عند مستوى الدلالة (0.05) وكانت لصالح الإناث.

وعليه نرفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق في متوسط درجات دافعية الانجاز بين الأساتذة (ذكور، اناث)، ونقبل بالفرض البديل بشكل جزئي.

2.8.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الجزئية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات

دلالة احصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

للتحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أساتذة المواد العلمية على استبيان دافعية الانجاز وفقا لمتغير الأقدمية المهنية، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول رقم (49): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدي استبيان دافعية

الانجاز تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الأقدمية المهنية	الأبعاد
1	5,70907	61,4472	123	6-1	البعد النفسي
3	5,61171	60,8193	83	12-7	
2	6,60287	60,9104	67	13 فما فوق	
2	6,24330	59,1707	123	6-1	البعد الموضوعي
3	5,98293	58,9036	83	12-7	
1	5,34224	59,7164	67	13 فما فوق	
2	10,24177	120,6179	123	6-1	الدرجة الكلية للاستبيان
3	10,04297	119,7229	83	12-7	
1	10,40081	120,6269	67	13 فما فوق	

تشير النتائج في الجدول رقم (49) إلى وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان دافعية الانجاز على ضوء متغير الأقدمية المهنية سواء في الدرجة الكلية أو بعديه، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ظاهرية بين قيم الثانويات الحسابية وهل هي حقيقية أم لا تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وكذلك اختبار شيفي للتعرف على دلالة واتجاه الفروق ان وجدت. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (50): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد

العلمية في مرحلة التعليم الثانوي حسب الأقدمية المهنية

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد النفسي	بين المجموعات	23,607	2	11,804	0,338	غير دالة 0,714
	داخل المجموعات	9436,158	270	34,949		
	المجموع	9459,766	272			
البعد الموضوعي	بين المجموعات	25,114	2	12,557	0,354	غير دالة 0,702
	داخل المجموعات	9574,255	270	35,460		
	المجموع	9599,370	272			
الدرجة الكلية للاستبيان	بين المجموعات	46,603	2	23,301	0,223	غير دالة 0,800
	داخل المجموعات	28207,339	270	104,472		
	المجموع	28253,941	272			

**مستوى الدلالة عند (0.01) *مستوى الدلالة عند (0.05)

يتبين من نتائج الجدول رقم (50) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان دافعية الانجاز تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية سواء في بعده أو الدرجة الكلية له، حيث كانت قيم (ف) كلها غير دالة إحصائياً، وقدرت قيمها على التوالي (0,338، 0,354، 0,223)، وعليه نستنتج أنه تحققت الفرضية الجزئية الثانية.

3.8.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة وفق الفرضية الجزئية الثالثة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية تعزى لمتغير مادة التدريس.

وللتحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أساتذة المواد العلمية على استبيان دافعية الانجاز وفقاً لمتغير مادة التدريس، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدولين التاليين: (51،52):

جدول رقم (51): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدي دافعية الانجاز

المهنية حسب مادة التدريس.

الرتبة	الانحراف المعياري	الثانوي الحسابي	العدد	مادة التدريس	الإبعاد
3	5,79665	60,3030	99	الرياضيات	البعد النفسي
1	6,19643	61,7234	94	العلوم الفيزيائية	
2	5,61157	61,4375	80	علوم طبيعية والحياة	
2	6,32294	58,3333	99	الرياضيات	البعد الموضوعي
3	5,46707	59,2979	94	العلوم الفيزيائية	
1	5,88980	60,2375	80	علوم طبيعية والحياة	
2	10,43782	118,6364	99	الرياضيات	الدرجة الكلية للاستبيان
3	10,32689	121,0213	94	العلوم الفيزيائية	
1	9,53710	121,6750	80	علوم طبيعية والحياة	

تشير النتائج في الجدول (51) إلى وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان دافعية الانجاز على ضوء متغير مادة التدريس ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ظاهرية بين قيم الثانويات الحسابية وهل هي حقيقية أم لا؟ تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وكذلك اختبار شيفي للتعرف على دلالة واتجاه الفروق ان وجدت. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (52): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط درجات أساتذة المواد

العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان دافعية الانجاز حسب مادة التدريس.

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين	البعد
0,211 غير دالة	1,564	54,180	2	108,360	بين المجموعات	البعد النفسي
		34,635	270	9351,405	داخل المجموعات	
			272	9459,766	المجموع	
0,102 غير دالة	2,306	80,611	2	161,223	بين المجموعات	البعد الموضوعي
		34,956	270	9438,147	داخل المجموعات	

			272	9599,370	المجموع	
0,102 غير دالة	2,301	236,762	2	473,525	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبيان
		102,890	270	27780,417	داخل المجموعات	
			272	28253,941	المجموع	

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (52) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان دافعية الانجاز، سواء بالنسبة لبعديه أو الدرجة الكلية له، تبعاً لمتغير مادة التدريس في مستوياتها الثلاثة (رياضيات، علوم فيزيائية، علوم الطبيعة والحياة). وقيم (ف) في الجدول توضح ذلك (1,564، 2,306، 2,301)، وهي غير دالة إحصائياً سواء بالنسبة لبعديه أو الدرجة الكلية له. وعليه نستنتج أن الفرضية العامة التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس). لم تتحقق كلياً وإنما تحققت في متغيري الأقدمية المهنية ومتغير مادة التدريس، ولم تتحقق في متغير الجنس.

9.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية التاسعة والتي نصها: تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، للكشف عن مساهمة أبعاد الضغوط المهنية (البعد الفيزيقي-البعد المهني-البعد الاجتماعي) في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي، والجدول التالي توضح ذلك:

جدول رقم (53) معامل التحديد ومعامل الارتباط المتعدد بين التوافق النفسي

وأبعاد الضغوط المهنية للنموذج المقدر لتحليل الانحدار المتعدد.

معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R ²	معامل التحديد المعدل R ² _{adj}	الخطأ المعياري المقدر
0,182	0,033	0,022	12,408

يشير الجدول رقم (53) إلى أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) بلغت (0,182)، أما قيمة معامل التحديد المعدل والتي بلغت (0,022)، وهي قيمة تدل على أن أبعاد الضغوط المهنية تفسر حوالي (2,20%) من التباين في التوافق النفسي، وهي نسبة منخفضة، أما النسبة الباقية فتعود إلى عوامل أخرى.

جدول رقم (54) نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA لاختبار دلالة نموذج الانحدار المتعدد

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	1414,018	3	471,339	3,061	0,029
البواقي	41416,026	269	153,963		
المجموع	42830,044	272			

من خلال نتائج الجدول (54) يتبين أنه توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الضغوط المهنية ومستوى التوافق النفسي، وهذا من خلال قيمة (ف) التي بلغت قيمتها (3,061) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، والجدول رقم (55) يبين أي الأبعاد الخاصة باستبيان الضغوط المهنية لها تأثير مباشر على مستوى التوافق النفسي.

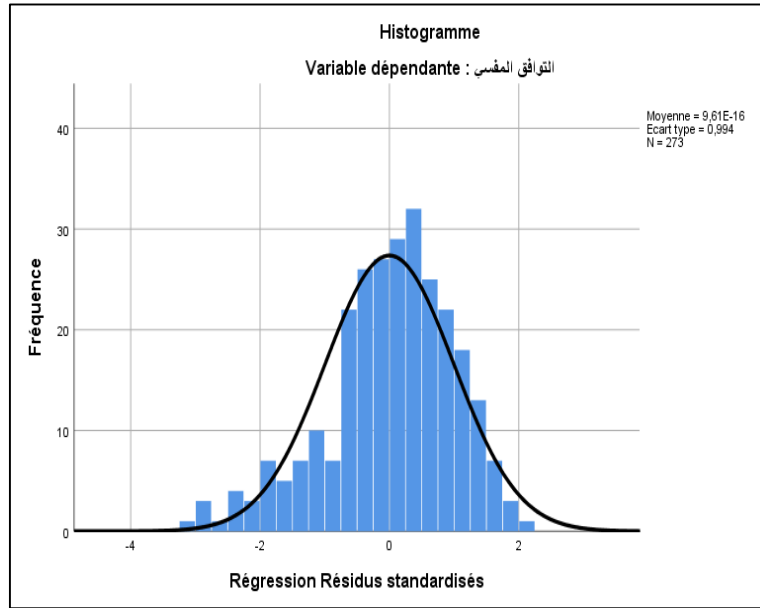
جدول رقم (55) معاملات معادلة خط الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد الضغوط المهنية على التوافق

النفسي

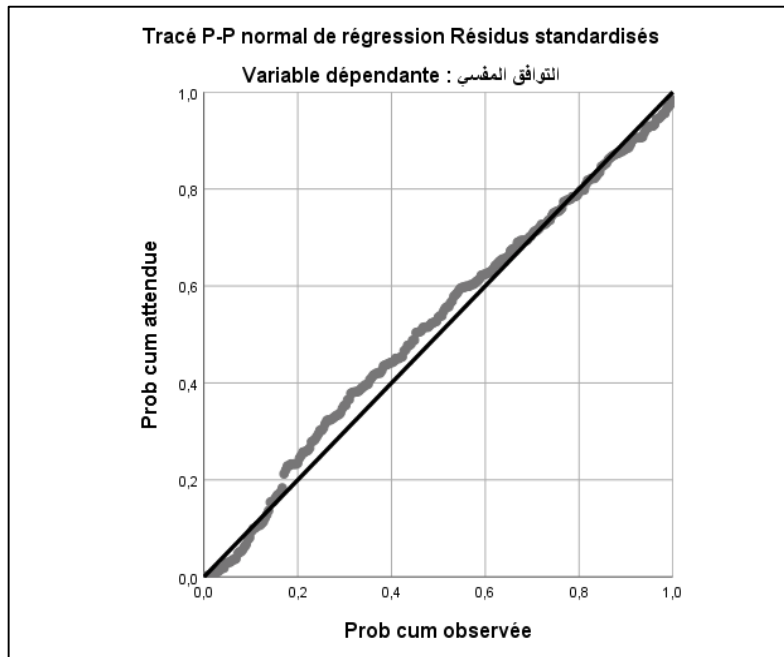
النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري			
الثبات	129,165	5,138		25,141	0,000
البعد الفيزيقي	-0,76	0,117	-0,043	-0,645	0,520
البعد المهني	-0,380	0,135	-0,207	-2,821	0,005
البعد الاجتماعي	0,229	0,125	0,139	1,835	0,068

يوضح الجدول رقم (55) أن البعد المهني هو البعد الأكثر مساهمة في التأثير على مستوى التوافق النفسي، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعياري (-0,207) عند مستوى الدلالة (0,01)، بينما البعدين (البعد الفيزيقي والبعد الاجتماعي) ليس لهما أثر في معادلة الانحدار على أساس أن معاملات انحدارها غير دالة إحصائيا.

الرسومات البيانية التالية توضح طبيعة التوزيع:



الشكل رقم (15) المنحنى الاعتدالي لتوزيع درجات متغير التوافق النفسي



الشكل رقم (16) المنحنى البياني للعلاقة بين الاحتمال التجميعي المشاهد والمتوقع للبواقي المعيارية للتوافق النفسي

من خلال الرسومات البيانية (15) و(16) يتضح أن المتغيرات تتبع التوزيع الاعتدالي الطبيعي، وتؤكد شرط الخطية.

10.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العاشرة والتي نصها: تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي. وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، للكشف عن مساهمة أبعاد الضغوط المهنية (البعد الفيزيقي-البعد المهني-البعد الاجتماعي) في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز، والجدول الثلاثة التالية توضح ذلك:

جدول رقم (56) يبين معامل الارتباط بين دافعية الانجاز وأبعاد الضغوط المهنية.

معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R ²	معامل التحديد المعدل R ² adj	الخطأ المعياري المقدر
0,217	0,047	0,036	10,00509

يشير الجدول رقم (56) إلى أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) بلغت (0,217)، أما قيمة معامل التحديد والتي بلغت (0,036) وهي قيمة تدل على أن أبعاد الضغوط المهنية تفسر حوالي (3,6%) من التباين في دافعية الانجاز وهي نسبة منخفضة، أما النسبة الباقية فتعود إلى عوامل أخرى.

جدول رقم (57) يبين نتائج تحليل التباين ANOVA لاختبار معنوية الانحدار

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة Sig
الانحدار	1326,539	3	442,180	4,417	0,005
البواقي	26927,403	269	100,102		
المجموع	28253,941	272			

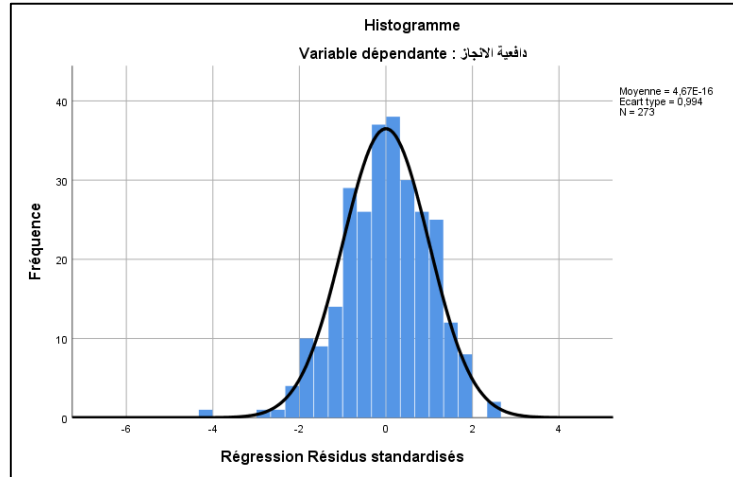
يبين الجدول رقم (57) أن قيمة (ف = 4,417) وأن قيمة (sig=0,00) وهي دالة احصائيا مما يعني وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز، والجدول رقم (58) يبين أي الأبعاد الخاصة باستبيان الضغوط المهنية لها تأثير مباشر على مستوى دافعية الانجاز.

جدول رقم (58) يبين معادلة الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد الضغوط المهنية على دافعية الانجاز

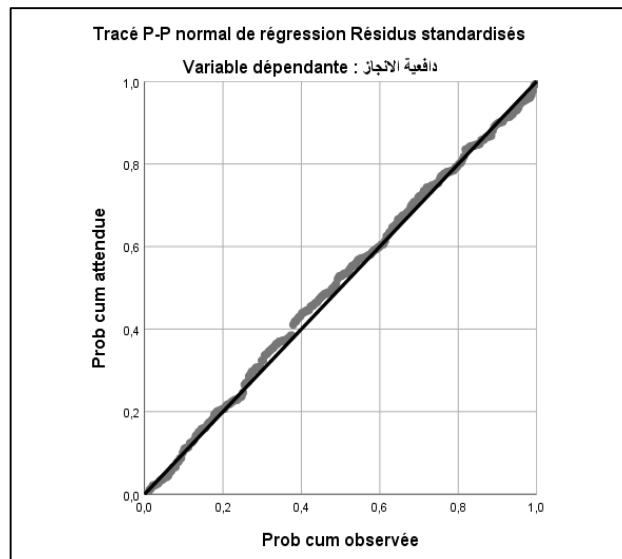
المصدر	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية		قيمة ت	Sig
	B	الخطأ المعياري	Beta			
الثبات	107,632	4,143			25,982	0,000
البعد الفيزيقي	0,051	0,095	0,036		0,544	0,587
البعد المهني	0,047	0,109	0,031		0,429	0,668
البعد الاجتماعي	0,241	0,101	0,180		2,395	0,017

يوضح الجدول رقم (58) أن البعد الاجتماعي هو البعد الأكثر تأثيراً على مستوى دافعية الانجاز، حيث بلغت قيمة اختبار ت (2,395) عند مستوى الدلالة (0,01)، بينما البعدين (البعد الفيزيقي والبعد المهني) ليس لهما أثر في معادلة الانحدار على أساس أن مستوى الدلالة أقل من قيمة (sig)، ونتائج الجدول توضح ذلك.

الرسومات البيانية (17) و(18) التالية توضح طبيعة التوزيع ومن خلالها يتضح أن المتغيرات تتبع التوزيع الاعتدالي الطبيعي، وتؤكد شرط الخطية.



الشكل رقم (17) المنحنى الاعتدالي لتوزيع درجات متغير دافعية الانجاز



الشكل رقم (18) المنحنى البياني للعلاقة بين الاحتمال التجمعي المشاهد والمتوقع للبواقي المعيارية لدافعية الانجاز

2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى ونصها: مستوى الضغوط المهنية لدى

أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.

من خلال نتائج الجدول رقم (33) يتضح أن مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع، وبالتالي يمكن قبول الفرضية الأولى، وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبيان الضغوط المهنية. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبيان (3,470) وانحراف معياري بلغ (0,534)، أما بالنسبة لأبعاد استبيان الضغوط المهنية فكانت كالتالي:

البعد الأول: ويتمثل في البعد الفيزيقي حصل على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3,333) وانحراف معياري بلغ (0,790) وبمستوى متوسط، مما يدل على أن هذا البعد ليس له تأثير مباشر وقوي على أداء الأساتذة خاصة مع الاجراءات التي باشرتها الوزارة منذ سنة (2003)، بتحسين وتقديم الامكانات المادية والبيداغوجية وترميم الهياكل والأقسام الخاصة بالمؤسسات التربوية على مستوى التراب الوطني لتحسين أداء الاساتذة في العملية التعليمية.

أما البعد الثاني (البعد المهني) فقد تحصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3,590) وانحراف معياري قدر ب (0,571) وكان أكثر تأثيرا على أداء أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مقارنة بالبعد الفيزيقي والبعد الاجتماعي، وظهر هذا جليا في تحليل عبارات هذا البعد. وهذا ما أكدته دراسة علي عسكر (1998)، أن العامل الأكثر التزاما في عمله يكون أكثر عرضة للضغوط المهنية أكثر من غيره خاصة الأساتذة في حين تعتبر الضغوط الخارجية والتي تمثل الفئة الثالثة وتدخل ضمن الأعباء المهنية والتي يعاني منها الأساتذة في بيئة عملهم والتي تزيد من مستوى الضغوط لديهم. (حمادات، 2008، ص. 170-173)

وانتقلت نتيجة هذه الدراسة في بعدها المهني مع نتائج دراسة زيدي (2002) على أن المدرس الجزائري يعاني من مستوى مرتفع من الضغوط، يتمثل في اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، قلة الوسائل التعليمية، ضغوط الإدارة. وكذا دراسة شحام عبد الحميد (2006)، والتي بينت نتائجها: وجود تكرار للمصادر العلائقية للضغط المهني، مما أدى إلى مستويات شديدة تراوحت في أغلبها بين المتوسط والمرتفع.

وفي نفس السياق تحصل البعد الثالث: (البعد الاجتماعي) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3,453) وانحراف معياري (0,689)، ويفسر هذا الترتيب على أن الضغوط المهنية سواء في درجتها الكلية للاستبيان ككل أو بالنسبة لأبعادها مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لعدة عوامل سواء كانت خارجية أو داخلية أثرت على أداء الأستاذ خاصة مع الاضرابات التي دامت أكثر من ثلاثة أشهر في بعض ثانويات الولاية، وتجاوزتها في ثانويات أخرى خارج تراب الولاية حيث بلغت أكثر من ستة أشهر، بسبب تأخير صرف المخلفات المالية والترقيات الخاصة بالأساتذة، وكذا عدم اطلاع الأساتذة على محتوى القانون الأساسي لطب المهني، إضافة إلى تطبيق مناهج الجيل الثاني على مستوى السنة الأولى دون المستويات الأخرى، مما خلق تباين في تحصيل التلاميذ في جميع المواد الدراسية، وهذا ما يؤثر سلباً على نفسية الأستاذ وأداء رسالته على أحسن وجه ضف إلى ذلك تأثير هذه الاضرابات على العلاقات الاجتماعية بين الاساتذة سواء داخل الولاية أو خارجها، بسبب تجاهل الوصاية مطالب الأساتذة، وخصم شهر كامل من رواتبهم وتحامل وسائل الاعلام سواء المرئية أو المقروءة على الاساتذة في ظل هذه الاضرابات، مما يزيد من تحامل أفراد المجتمع الجزائري بأطرافه واتجاهاته السياسية على شخصية الاستاذ، الذي أصبح حديث الخاص والعام في تلك الفترة من الاضرابات.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بيلز (2008) والتي بينت نتائجها: ارتفاع مستويات الضغوط المهنية بشكل كبير بين الأساتذة، وكذا دراسة القناعي (2009)، والتي بينت نتائجها: أن الضغوط المهنية تزداد لدى أساتذة المرحلة الثانوية ثم أساتذة المرحلة المتوسطة وبعدها معلمو المرحلة الابتدائية، وأنه كلما ازدادت ضغوط العمل لدى الأساتذة ازداد توجههم السلبي نحو مهنة التدريس.

وأيضاً دراسة شارف خوجة (2010) والتي بينت نتائجها أن مدرسو المراحل التعليمية الثلاث يعانون من مصادر الضغوط المهنية التي يقيسها المقياس المعد لذلك، مع وجود فروق دالة إحصائية لصالح مدرسي التعليم الثانوي الذي تبين أنهم الأكثر شعوراً بالضغوط المهنية، ودراسة باهي سلامة (2007) ودراسة قواري (2014).

واختلفت مع دراسة رضوان (2013) والتي بينت نتائج دراسته أن نسبة منخفضة من العمال يعانون من ضغط نفسي مرتفع بلغت نسبته (30%)، ودراسة معوش (2017) التي كذلك بينت نتائجها أن مستوى الضغوط المهنية لدى المفتشين متوسط.

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية ونصها: مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي منخفض.

أظهرت نتائج الجدول رقم (34) عدم تحقق الفرضية الثانية، أي أن مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في مقياس التوافق النفسي، مرتفع وليس منخفضاً، وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذا ترتيب أبعاد المقياس، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3,974) وقيمة الانحراف المعياري (0,418) لمقياس التوافق النفسي، أما بالنسبة لأبعاده فكانت كالتالي: البعد الأول (البعد الشخصي) المتوسط الحسابي (3,785) والانحراف

المعياري (0,462) تحصل على المرتبة الثالثة، البعد الثاني (البعد الاجتماعي) المتوسط الحسابي (3,895) والانحراف المعياري (0.524) كان في المرتبة الثانية، أما البعد الثالث (البعد الأسري) فقد بلغ متوسطه الحسابي (4.243) و بانحراف معياري بلغ (0,621) وتحصل على المرتبة الأولى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأستاذ الجزائري يتمتع بشخصية متوازنة، متشعبة بالقيم والأخلاق الدينية المستمدة من ثقافته الإسلامية، فهو يتمتع بقدر أكبر من النضج المعرفي والاجتماعي والاخلاقي، وينظر إلى الحياة من زاوية واسعة بعيدة عن الانانية الضيقة، نظرة اجتماعية تؤهله للتوافق والانسجام مع أفراد مجتمعه، ليكفل راحته النفسية ويشبع حاجاته الأساسية، والتي تعتبر شرطا أساسيا من شروط الصحة النفسية، على أساس أن التوافق النفسي يعد مظهرا أساسيا من مظاهر الصحة النفسية للأستاذ، الذي يتميز بقدرته على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا، أو مشكلة مادية أو اجتماعية، أو صراعا نفسيا، حيث يستطيع أن يغير هذه الظروف ويتكيف معها مما يجعله متلائما مع الأفراد الآخرين ومع البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها.

وهذا ما أكدته نظرية أدلر Adler، والذي يمثل الفكر الحديث لمدرسة التحليل النفسي، حيث رأى أن النفس لها غرضها الرئيسي المتمثل في النضال والتفوق والاستعلاء، كما رأى أيضا أن كل فرد يسعى للتوافق مع بيئته، ويسعى لتطوير حياته، ليتفوق به عن الآخرين، بطريقة فريدة ومتميزة دافعها شعوره بالعجز، وأكد أن الرغبة الاجتماعية والشعور الاجتماعي، أهم الأهداف في نمو الشخصية لدى الفرد، وقد أعطى الشعور بالنقص الأهمية الكبرى في حدوث سوء التوافق، وأن الكفاح من أجل التفوق هو أساس توافق الفرد، ويكون هذا الكفاح على اتجاهين: (العزي، 2002، ص.33)

- الاتجاه الأول/ ويتمثل في الرغبة والقوة والسيطرة على الآخرين، وهذا يعد هدفا خاطئا يمارسه الأشخاص غير المتوافقين.
- الاتجاه الثاني/ وهو الاتجاه السوي الذي يتمثل في المشاعر الاجتماعية والتعاونية، المتجهة نحو الكمال بطريقة تحقق السعادة للآخرين، وهذا الاتجاه يمثله الأشخاص المتوافقون نفسيا.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة مهنا (2010) والتي بينت نتائجها أن طلاب معهد اعداد المعلمين يتمتعون بمستوى مرتفع في التوافق النفسي، ودراسة بن علي (2010) التي أظهرت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين أفراد العينة في التوافق النفسي لصالح طلاب قسم العلوم الطبيعية، ودراسة آغا (1990) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في التوافق النفسي بين المتفوقين وغير المتفوقين لصالح المتفوقين في الأبعاد التالية (التوافق الشخصي، التوافق الاجتماعي، التوافق العام).

3.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة ونصها: مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي منخفض.

أظهرت نتائج الجدول رقم (35) عدم تحقق الفرضية الثالثة، أي أن مستوى دافعية الانجاز مرتفع لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، وتم التحقق من هذه الفرضية بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبعدي استبيان دافعية الانجاز، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستبيان دافعية الانجاز (4,011) وانحراف معياري قدره (0,339)، أما بالنسبة لبعدي استبيان دافعية الانجاز فكانا كالتالي:

البعد الأول/ ويتمثل في البعد النفسي، وكان ترتيبه الأول بمتوسط حسابي بلغ: (4,074) وانحراف معياري قدره (0,393)، مما يدل على أن مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.

البعد الثاني: ويتمثل في البعد الموضوعي، وتحصل على الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3,948)، وانحراف معياري بلغ (0,396)، مما يدل على أن مستوى دافعية الانجاز لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع. ويفسر هذا الترتيب على أن مؤشرات هذا البعد تأثرها زاد من دافعية الانجاز لديهم. واختلفت معها دراسة تيوراي (1990) والتي بينت نتائجها أن جميع أفراد العينة حصلوا على درجات متدنية في مقياس دافعية الانجاز، مما يعكس العلاقة بين المستوى الاقتصادي للفرد ودافعية الانجاز لديه، ودراسة محمد حسن (2013) ودراسة نوبيان (2010).

وهذا ما أكدته دراسة أتكينسون (Atkinson) أن الميل لإنجاز النجاح استعداد دافعي مكتسب وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف بين الفرد الواحد في المواقف المختلفة وكما رأى موراي أن من مميزات الأفراد ذوي لإنجاز المرتفع أنهم يحصلون على درجة مرتفعة في دافعية الانجاز، وينجزون الأعمال الصعبة ولديهم سرعة الفهم والتغلب على العوائق مهما كانت، ولديهم رغبة في التنافس والتفوق في انجاز المهام.

وأظهرت نتائج الدراسة في نفس الجدول (35) أن مستوى دافعية الإنجاز في الدرجة الكلية للاستبيان مرتفع، وهذا ما لا يتفق مع محتوى الفرضية الثالثة، وقد يرجع هذا إلى الإصلاحات التي باشرتها الجزائر لجميع القطاعات بما فيها قطاع التربية الذي حظي بمكانة مقبولة من خلال الزيادات المعتبرة للدولة في الأجور لصالح الأساتذة، وتبني النظام التربوي الجزائري بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، التي تعتمد في تطبيقها على تخفيض عدد التلاميذ في القسم، توفير الوسائل التعليمية وغيرها، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة زغبى (2003) ودراسة ويلك (Willke,2004) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين في التخصصات العلمية كان مستوى دافعتهم للإنجاز أكبر من المعلمين في التخصصات الادبية، وبينت الدراسة أيضا أن معلمي المرحلة الثانوي أظهروا مستوى مرتفعا من دافعية الانجاز من معلمي المرحلة

المتوسطة، ودراسة وانغ (Wang, 2011) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم كان مرتفعاً (82%)، منهم لديهم الدافعية للبقاء في مهنة التدريس (18%) منهم أظهروا تردداً بهذا الشأن، وأن الأسباب وراء الدافعية للعمل في التعليم تمثلت في الرغبة الشخصية الحقيقية لتدريس العلوم بالإضافة إلى المكافآت المقدمة للمعلمين، وكذا دراسة بن زاهي (2006) والتي توصلت نتائجها إلى أن مستوى دافعية الانجاز كان مرتفعاً لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات.

وهذا ما أكدته نظرية موراي لدافعية الإنجاز، أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الأفراد، حيث وصفها بأنها عبارة عن قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية أو خارجية لدى الأفراد، وعندما تثار هذه الحاجة توجه هذه القوة السلوك في البيئة المحيطة بالفرد بطريقة معينة لإثباتها. (الخيري، 2008، ص.50).

وقد يعزى كذلك ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي إلى التزامهم الديني والخلقي الذي قد ينعكس إيجابياً على أدائهم التربوي، إذ يعتقدون أن مهنتهم نوعاً من العبادة التي ينبغي القيام بها، فيشعرون بالارتياح النفسي وتزداد لديهم الرغبة في العمل، إضافة إلى التكوين الذاتي للأساتذة على أساس أنهم متخرجون من المدرسة العليا للأساتذة، وانفتحت معها دراسة غندور (1992) التي كشفت نتائجها أهمية الثقافة لدى الأفراد في بناء الشخصية الإنجازية في نمو الدافع للإنجاز لدى الأفراد.

4.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة ونصها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

من خلال نتائج الجدول (36) يتبين أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاستبيان الضغوط المهنية والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي بلغت (-0,081) عند مستوى الدلالة (0,185)، وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائياً، على أساس أن القيمة (sig) أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة. ويرجع سبب هذه النتيجة، إلى أن الضغوط المهنية المختلفة التي يتعرض لها الأستاذ، ليس لها بالضرورة أية علاقة بالتوافق النفسي لديه، أو بفهم شخصيته وحل مشكلاته اليومية من جهة، وفي تحقيق نجاحاته المهنية من جهة أخرى، فالأستاذ الناجح هو الذي يدرك ضرورة الفصل بين مشكلاته الشخصية والاجتماعية وبين عمله في مهنة التدريس، والقادر على عزل المؤثرات البيئية الخارجية والداخلية عن حياته الشخصية، وهذا ما أكدته نظرية كارل روجرز والذي رأى أن الإنسان كائن فعال يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن، وأن التوافق يعني كمال الفعالية وتحقيق الذات، وأن سوء التوافق يعني شعور الفرد بعدم القدرة وتكوين مفهوم سلبي عن الذات، ورأى أيضاً أن الفرد المنتج الفعال هو الذي يعمل إلى أقصى مستوى لتحقيق

التوافق النفسي لديه والقادر على خلق توازن بين متطلبات عمله وحاجات أسرته. (أبو طالب، 2008، ص.47).

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (مشيرة، 1990)، ودراسة (عبد العظيم، 2007) والتي أظهرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (دي فرانك وستروب، 1983)، والتي بينت نتائجها أن ضغوط العمل ليس لها علاقة مباشرة بالمشكلات النفسية.

5.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخامسة ونصها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

من خلال نتائج الجدول رقم (37) يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون (*0,212)، مما يدل على قبول الفرضية، وعليه يستنتج أنه كلما زادت الضغوط المهنية زادت دافعية الانجاز لديهم، ومنه فإن الفرضية الرابعة تحققت.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنها منطقية وموضوعية نظرياً، حيث أكد ماكيلاند في نظريته أن العمل في المؤسسة يوفر فرصة لإشباع حاجات الفرد، وأن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن حلول للمشكلات ويرغبون في المخاطرة، ولديهم قدرة على التغلب على ضغوط العمل (الغامدي، 2009، ص. 110-111). وفي نفس السياق أوضح فوريس (Forbes) مجموعة من المؤشرات تتعلق بالضغوط الايجابية، منها زيادة الدافعية والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على حسن التصرف في المواقف الصعبة فهي لا تلحق الضرر بالفرد بل تعتبر مفيدة، حيث تكون عامل محفزاً له لبذل جهد نحو النمو والتقدم وحسن الأداء، (عبيد، 2008، ص. 24-25).

كما أوضح (Lazarus, 1970) في نظريته التقدير المعرفي، أن ما يعتبر ضاغظاً بالنسبة لأستاذ ما لا يعتبر كذلك بالنسبة لأستاذ آخر، ويتوقف ذلك على الحالة الصحية والسمات الشخصية للأستاذ ومستوى تعلمه وخبراته الذاتية ومهاراته في التعامل مع الضغوط. (عثمان، 2001، ص. 101) واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الزغبى (2003) ودراسة نوبيان (2010) على وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، واختلفت مع دراسة رضوان (2014) ودراسة حنان (2014) ودراسة معوش (2017)، على وجود علاقة ارتباطية طردية وسالبة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز.

6.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السادسة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغير (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).

1.6.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)، للتعرف على دلالة الفروق بين الأساتذة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، وأظهرت نتائج الجدول (38) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الجنس، سواء في الاستبيان ككل أو لكل بعد لوحده، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة على الاستبيان ككل (-0,588) وهي غير دالة إحصائية، ومعناه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان الضغوط المهنية تعزى لمتغير الجنس سواء بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان أو لأبعاده الثلاثة.

ويمكن ارجاع هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين سواء ذكورا أو إناثا يعملان في ظروف مهنية واحدة، (أي لا تفاضل بين الجنسين في القانون اتجاه العمل)، فهم يواجهون نفس المشاكل اليومية سواء داخل الثانوية أو خارجها ، وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن الجنس ليس متغيراً مؤثراً في إحداث فروق معنوية في مستوى الضغوط المهنية، ذلك أن الطبيعة الإنسانية تتكون من مشاعر وأحاسيس وانفعالات تتوافر لدى الذكر والأنثى، تنعكس إيجابياً أو سلبياً على سلوكه في ضوء تنشئته الاجتماعية وخبراته المتنوعة، فالأستاذ أو الأستاذة كبشر كلاهما معرض في حياته اليومية لكثير من المعوقات والصعوبات والضغوط المختلفة، يستجيب لكل منها بطريقته الخاصة وبالأسلوب الذي اعتاد عليه، فالتربية والتنشئة والخبرة عوامل قد يكون لها أثر أكبر من الجنس.

واختلفت معها دراسة عبد الفتاح زغلول (2001)، التي بينت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الضغوط المهنية تعود إلى عامل الجنس لصالح الذكور، وكذا دراسة عساف عبدو، وعساف هدى (2005)، والتي بينت نتائجها أنه توجد فروق في ضغوط مهنة التدريس تعزى لمتغير جنس المعلم لصالح المعلمات، كما اتفقت معها دراسة معوش (2007) التي بينت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية تعزى لمتغير الجنس،

2.6.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية وأبعادها بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.

يتبين من نتائج الجدول رقم (40) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان الضغوط المهنية تبعا لمتغير الأقدمية المهنية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0,836) وهي غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الأساتذة يعانون من ضغوط مهنية في التدريس بنفس المستوى، فهم يعيشون في نفس البيئة ويمرون بنفس الظروف المهنية على حد سواء، وأن الأساتذ كلما تقدم في العمر وزادت أقدميته في عملية التدريس ازدادت خبرته وحنكته، وأصبحت لديه القدرة في التعامل مع الضغوط المهنية.

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة عبد الفتاح زغلول (2001)، والتي أظهرت نتائجها أنه: توجد فروق في الشعور بالضغوط على بعد الأقدمية المهنية، واتفقت معها دراسة شارف خوجة (2010)، والتي بينت نتائجها أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية في مصادر الضغوط المهنية لدى الأساتذة تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.

3.6.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية وأبعادها بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير مادة التدريس.

تظهر نتائج الجدول (42) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير مادة التدريس، سواء بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان أو بالنسبة لأبعاده، حيث بلغت قيمة "ف" (0,212) وهي غير دالة إحصائياً، وللتحقق عن هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أساتذة المواد العلمية على استبيان الضغوط المهنية وفقاً لمتغير مادة التدريس، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير مادة التدريس.

وترجع هذه النتيجة إلى أن أساتذة المواد العلمية يتعرضون لنفس الظروف المهنية داخل مكان العمل، وبنفس المستوى من الضغوط، وهذا ما أدى لعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الثلاثة لمادة التدريس (رياضيات، علوم فيزيائية، علوم الطبيعة والحياة)، بالإضافة إلى التشابه الكبير في الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة: كالمؤهل العلمي، والتكوين، ومكان العمل، والتخصص العلمي، ونظراً لعدم وجود دراسات تناولت هذا المتغير (مادة

التدريس) فإنه استحالة تقديم أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذا المتغير.

7.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية السابعة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغير (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).

1.7.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T-test)، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، حيث قدرت قيمة (ت) بـ (-1,361) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05). ومنه نستنتج أن الفرضية قد تحققت، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في مقياس التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس أو لأبعاده الثلاثة.

وتفسر هذه النتيجة على أن هناك تشابه في الخصائص الشخصية بين الجنسين (الذكور والإناث)، فهم يعملون في نفس الظروف المهنية ولتفاضل بينهم، فكلاهم يسعى بنفس الطموح من أجل تحقيق التوافق النفسي عن طريق إبراز قدراته النفسية والمعرفية والاجتماعية على تجاوز المشكلات التي تصادفه في تأدية مهنته، واحداث نوع من التوازن بين رغباته وبين مطالب المجتمع.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمد نبيه (2011) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد العظيم (2007) ودراسة محمد علي (2008) على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، لصالح الذكور.

2.7.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

يتبين من نتائج الجدول رقم (45) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في مقياس التوافق النفسي تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0,696) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05)، وللتحقق من

هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أساتذة المواد العلمية على مقياس التوافق النفسي وفقا لمتغير الأقدمية المهنية، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير الأقدمية المهنية.

وتفسر هذه النتيجة أن الأساتذة يكتسبون مزيدا من الخبرة خلال عملية التكوين الأكاديمي والبيداغوجي أثناء الخدمة وقبل الالتحاق بمهنة التدريس، وقد يعزى ذلك إلى أن متغير الأقدمية المهنية لا يؤثر في مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي لأن التوافق النفسي حالة تؤثر في الجوانب الانفعالية للأستاذ يتطلب التكيف معها بغض النظر عن خبرته سواء كانت قصيرة أو طويلة، وقد يرجع ذلك أيضا أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى الأستاذ في مهنة التدريس زادت قدرته على التعامل معها بشكل أمثل وزادت أيضا قدرته على تحمل المسؤولية وتحقيق التوازن بين ذاته ومتطلبات البيئة التي يعيش فيها، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة أنور (2005) والتي بينت نتائجها أنه توجد فروق دالة احصائيا في مستوى التوافق النفسي بين مدرء المدارس الابتدائية لذوي الخبرة من (11 سنة فأكثر).

3.7.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى

لمتغير مادة التدريس.

تظهر نتائج الجدولين (46) و (47) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير مادة التدريس، سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس أو بالنسبة لأبعاده، حيث بلغت قيمة "ف" بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس التوافق النفسي (1,485) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، وللتحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أساتذة المواد العلمية على مقياس التوافق النفسي وفقا لمتغير مادة التدريس، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير مادة التدريس.

كما أظهرت النتائج في الجدول (46) أن قيم المتوسطات الحسابية بالنسبة لمادة التدريس كانت كالتالي: بالنسبة لمادة الفيزياء تحصلت على المرتبة الأولى سواء بالنسبة للبعد النفسي أو البعد الاجتماعي وكذا البعد الأسري، تليها مادة علوم الطبيعة والحياة في المرتبة الثانية، ثم مادة الرياضيات في المرتبة الثالثة، وهذا يفسر أن مستوى التوافق النفسي كان مرتفعا عند أساتذة الفيزياء وعلوم الطبيعة والحياة بخلاف أساتذة مادة الرياضيات، ويرجع هذا التباين في قيم المتوسطات الحسابية بين المواد الدراسية، إلى أن مادتي الفيزياء والعلوم الطبيعة تتميزان بتنوع المحتوى التعليمي للمادة، وكثرة التجارب العلمية خلال العام الدراسي، إضافة إلى قلة عدد التلاميذ في الفوج التربوي، وهما مادتان تعتمدان كلاهما على الحيوية

والنشاط، وتجعلان التلاميذ في عملية بحث وتفكير قبل وأثناء الحصة الدراسية؛ من خلال البحث والتقصي في الشبكة العنكبوتية، خلافاً لمادة الرياضيات التي تتميز بأنها مادة خالية من النشاط والحيوية، وتعتمد على المنطق العقلي، وموضوعاتها أكثر تجريداً من المواد الأخرى، إضافة إلى العدد الكبير من التلاميذ داخل القسم، مما يصعب من عمليتي التعليم والتعلم.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده فإن القيم تظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية سواء بالنسبة للمقياس ككل أو لكل بعد على حدة، وعليه فإن الفرضية العامة قد تحققت.

8.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثامنة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).

1.8.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

تشير نتائج الجدول (48) إلى عدم تحقق الفرضية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس، وللتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T-test)، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات استبيان دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، حيث قدرت قيمة (ت) بـ (-2,836)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، لصالح الإناث. ونفس النتيجة بالنسبة لبعدي دافعية الانجاز (البعد النفسي والبعد الموضوعي)، حيث قدرت قيمة (ت) على التوالي: (-2,420) و(-2,445) وهما قيمتان دالتان إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عوامل كثيرة من بينها: ظروف التنشئة الاجتماعية بين الجنسين، مسألة الخوف من الفشل لدى الإناث، ومنها ما تعلق بالجانب الفسيولوجي وأنماط الشخصية لكلا الجنسين. إضافة إلى طبيعة المجتمع الجزائري الذي يعطي من شأن الذكور أكثر من الإناث، مما يجعل الإناث يبذلن جهداً أكبر مما يبذله الذكور لتحقيق ذواتهن، وإبراز قدراتهن المعرفية والمهنية، سواء داخل الأسرة أو في مؤسسات عملهن، كذلك فإن نظرة الإناث إلى العمل كوسط بالغ الأهمية لديهن لتحقيق رغباتهن والنجاح والتفوق، وتحقيق مكانة اجتماعية مرموقة يزيد من مستوى دافعية الانجاز لديهن.

واختلفت مع دراسة وبلك (2004)، والتي توصلت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس، وكذا دراسة نيومان (1998)، واتفقت مع دراسة

محمود حسن (2013) ودراسة شرقي (2009)، والتي بينت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

2.8.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

يتبين من نتائج الجدول رقم (50) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان دافعية الانجاز بالنسبة للبعدين: (البعد النفسي والبعد الموضوعي) والدرجة الكلية للاستبيان، تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0,223) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى العامل الروتيني الذي يعيشه الأستاذ من خلال تكرار نفس الدروس، وحالة التشبع في الإنجاز، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شوشان (2008) والتي أظهرت نتائجها أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الأقدمية المهنية، بينما اختلفت معها دراسة شرقي (2009)، والتي بينت نتائجها أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الانجاز بالنسبة للأقدمية المهنية.

3.8.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير مادة التدريس.

تشير نتائج الجدول (52) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (0,05)، بين متوسط درجات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي في استبيان دافعية الانجاز، تبعاً لمتغير مادة التدريس في موادها الثلاثة (رياضيات، علوم فيزيائية، علوم الطبيعة والحياة)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2,301) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الأدائية والنفسية التي تؤثر على الأساتذة في هذه المؤسسات التربوية، كطبيعة المادة التي تدرس، ومدى توفر الوسائل التعليمية اللازمة لكل مادة دراسية سواء كانت: (رياضيات، علوم فيزيائية، علوم الطبيعة والحياة)، والحجم الساعي لكل مادة وغيرها، وهذا ما أدى لعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المواد الثلاثة لمادة التدريس. ومما سبق نستنتج أن الفرضية العامة قد تحققت بشكل جزئي.

9.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية التاسعة ونصها: تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

تبين نتائج الجداول (53) و(54) و(55) بالنسبة لتحليل الانحدار المتعدد الذي يفسر مدى تأثير أبعاد الضغوط المهنية على مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، بالنسبة للجدول رقم (53) يتضح من خلاله العلاقة الارتباطية بين أبعاد الضغوط المهنية والتوافق النفسي، حيث بلغت قيمته ($R=0,18$) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الضغوط المهنية والتوافق النفسي، وهذا يفسر أن الزيادة في تأثير أبعاد الضغوط المهنية يقابله زيادة في التوافق النفسي.

وتقدر قيمة مربع معامل الارتباط المعدل بـ (0,022) وتشير هذه النتيجة إلى أن أبعاد الضغوط المهنية تفسر ما نسبته 2,20 % من حجم التباين والباقي يعود لعوامل أخرى، أما بالنسبة للجدول رقم (54) والذي يمثل نتائج التباين لأثر أبعاد الضغوط المهنية على مستوى التوافق النفسي، والتي بينت نتائجها أن أبعاد الضغوط المهنية تساهم في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي، حيث بلغت قيمة ($F=3,061$) عند مستوى الدلالة (0,029)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,05). ولمعرفة أي الأبعاد لها تأثير جوهري على مستوى التوافق النفسي تم الاعتماد على الجدول رقم (55) والتي بينت نتائجها أن (البعد المهني) له تأثير عكسي ودال احصائياً، حيث بلغت قيمة معامل المعيارى (-0,207) عند مستوى الدلالة (0,005)، وهي دالة عند (0,01)، ومنه نستنتج أنه كلما انخفض البعد المهني بوحدة واحدة؛ زاد مستوى التوافق النفسي بـ (0,207) وحدة. أما البعدين الآخرين (البعد الفيزيقي والبعد الاجتماعي) فليس لهما مساهمة في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال قيم المعاملات المعيارية التي كانت غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0,05).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن البعد المهني وما يحتويه من مؤشرات تقيس هذا التأثير من استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان الضغوط المهنية ومقياس التوافق النفسي، على أن مستوى الضغوط المهنية كان مرتفعاً في الفرضية الأولى بحيث تحصل البعد المهني على المرتبة الأولى خلاف البعدين الآخرين (البعد الفيزيقي والبعد الاجتماعي)، ويرجع ذلك أيضاً إلى أن الأستاذ الجزائري يعاني من ضغوط مهنية في مهنته من خلال التغييرات الجديدة على مستوى المناهج التربوية في جمع المستويات الدراسية، وتغيير الكتب المدرسية التي لا تواكب في محتواها هذا التقدم الهائل والسريع في مجال التكنولوجيا وغيرها، مما يستوجب على الأستاذ أن يعيد تكوينه بشكل يتماشى مع هذه التغييرات الحادثة على المستوى المناهج، وهذا يسبب له تأثيرات نفسية واجتماعية تؤثر على توافقه النفسي، ضف إلى ذلك بعض المشاكل الإدارية على مستوى مصلحة الأجور بمديرية التربية، وإهمال بعض موظفي هذه المصلحة

لمهامهم، مما يؤدي إلى تراكم الأعمال عليهم، فيترتب عن ذلك التأخر في صرف المخلفات المالية الخاصة بالترقيات والدرجات الخاصة بالأساتذة.

كما يفسر الباحث أيضا هذه النتيجة باكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، وكثرة المعيدين خاصة في الأقسام الخاصة النهائية، حيث يصل عدد التلاميذ في القسم في بعض الأحيان إلى أكثر من (40)، إضافة إلى الحجم الساعي الأسبوعي الكبير للأساتذة، وقلة الوسائل العلمية في بعض الثانويات، ونقص الهياكل في الثانويات خاصة المخابر في ما يخص مادتي الفيزياء والعلوم، وسلوكات بعض التلاميذ غير الأخلاقية وغير التربوية، وغياب الطب المهني داخل الثانويات... هذا وغيره كثير، زاد من الضغوط المهنية على الأستاذ، وجعله في صراع نفسي بين تأدية رسالته النبيلة (الضمير المهني) والمؤثرات الخارجية المحيطة به من كل جانب ونظرة المجتمع من جانب آخر، ما جعل الكثير من الأساتذة يسارعون إلى التقاعد رغم عدم وصولهم إلى سن القانوني للتقاعد .

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة زبدي (2002) والتي بينت نتائجها أن (90,76%) من المدرسين المرضى إلى جانب (70,76%) من المدرسين الأصحاء يرون بأن علاقتهم بالإدارة التربوية تزيد من ضغوطهم، كذلك المفتش التربوي الذي لا يعمل على توجيه المدرس بشكل سليم، ويشكل اكتظاظ الأقسام مصدرا من مصادر الضغوط، على أساس أنه يعيق أداءهم التربوي، أما بالنسبة لتوفر الوسائل التعليمية، والأجهزة اللازمة للتدريس فإن نسبة (10,84%) من المدرسين المرضى إلى جانب (10,81%) من المدرسين الأصحاء ينفون تماما توفرها، أما فيما يخص الأجر فقد أكد معظم أفراد العينة أن الأجر لا يعادل الجهد المبذول في التدريس وكانت النسبة المئوية كما يلي (70,91%) من المدرسين المرضى، و(90,89%) من المدرسين الأصحاء، إلى جانب ذلك فإن المدرس الجزائري يرى أن مكانته الاجتماعية مهزوزة وهذا ما يوضح رغبة المدرسين مغادرة مهنة التدريس بمجرد حصولهم على عمل آخر.

ودراسة الحلو (2004) والتي بينت نتائجها أن أكثر مصادر الضغوط التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي على التوالي- الحوافز المادية، الحوافز المعنوية، حجم ساعات العمل، بيئة العمل وأخيرا صراع الدور، ودراسة العمري (2004) والتي توصلت إلى أن المتغيرات الوظيفية أكثر تأثيرا على الضغوط المهنية من المتغيرات الديمغرافية، ودراسة الكحلوت والكحلوت (2006) والتي بينت نتائجها أن الضغوط المدرسية شائعة عند أفراد العينة من معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا عند مستوى 55,19%، وأن الضغوط المدرسية تتدرج في سلم أعلاه ضغوط سلوكيات التلاميذ وأدناه ضغوط العلاقة مع المدير .

ودراسة دينهام (1992)، والتي بينت نتائجها أن من أهم أسباب الاستقالة كان وصول المعلم إلى نقطة حرجة في اتجاهاته نحو مهنة التدريس تلك التي يعجز المدرس فيها عن مسايرة التغيرات في العملية

التعليمية ومقاومتها، وأيضاً معاناته من الاتجاهات السلبية للمجتمع نحو مهنة التدريس ونقص العائد المادي وسوء أخلاق الطلاب وسوء العلاقة مع زملاء.

10.2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العاشرة ونصها: تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز.

تشير نتائج الجداول (56) و(57) و(58) إلى مدى مساهمة أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، بالنسبة للجدول رقم (56) وهو جدول يحدد العلاقة الارتباطية بين أبعاد الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، حيث بلغت قيمته ($R=0,217$) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، وهذا يفسر أن الزيادة في تأثير أبعاد الضغوط المهنية يقابله زيادة في دافعية الانجاز.

وتشير قيمة مربع معامل الارتباط إلى (0,036) والتي تدل على أن أبعاد الضغوط المهنية تفسر ما نسبته 3,6% من حجم التباين، وهذا يدل على قدرة أبعاد الضغوط المهنية على التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز وهي نسبة مقبولة، أما بالنسبة للجدول رقم (57) والذي يمثل نتائج تحليل التباين لأثر أبعاد الضغوط المهنية على مستوى دافعية الانجاز، والتي بينت نتائج أن أبعاد الضغوط المهنية لها القدرة على التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز حيث بلغت قيمة ف (4,417)، وكانت قيمة (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0,01) حيث بلغت قيمتها ($Sig=0,00$)، وهذا يدل على قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية أي (توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الضغوط المهنية ومستوى دافعية الانجاز) ولمعرفة أي الأبعاد لها تأثير جوهري ودال احصائياً على مستوى دافعية الانجاز تم الاعتماد على الجدول رقم (58) والتي بينت نتائج أن (البعد الاجتماعي) له تأثير طردي ودال احصائياً، حيث بلغت قيمة معامل المعيارى (0,180) عند مستوى الدلالة (0,017)، وهي دالة عند (0,05)، ومنه نستنتج أنه كلما زاد البعد الاجتماعي بوحدة واحدة؛ زاد مستوى دافعية الانجاز بـ (0,180) وحدة. أما البعدين الآخرين (البعد الفيزيقي والبعد المهني) فليس لهما مساهمة في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز لدى أفراد عينة الدراسة من خلال قيم المعاملات المعيارية التي كانت غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0,05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن البعد الاجتماعي للضغوط المهنية وما احتواه من فقرات؛ استطاعت قياس مدى مساهمة هذا البعد بشكل مباشر من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، ويظهر ذلك في الواقع من الظروف المدرسية التي تواجه الأساتذة ولا يستطيعون التحكم فيها، مما يحول دون قيامهم بدورهم بشكل فعال، بسبب سلوكيات التلاميذ غير الأخلاقية داخل وخارج الثانوية، وقلة احترامهم لهم، وعدم قدرة الأساتذة في بعض المواقف من ضبط وتعديل بعض سلوكيات التلاميذ، وهذا ما جعل الكثير من الأساتذة الجدد وحتى الذين لديهم أقدمية يفكرون في ترك مهنة التدريس، بسبب هذه الظروف الاجتماعية، التي زادت من مستوى الضغوط المهنية لديهم،

حيث تبين من احصاءات مديريات التربية على مستوى ولايات الوطن؛ وخاصة ولاية المسيلة التي قدر عدد الأساتذة الذين وضعوا ملف التقاعد المسبق بالمئات، إضافة إلى قلة تقدير أفراد المجتمع لهذه الفئة المميزة، التي شرفت بهذه المهنة النبيلة، واهمال أولياء الأمور لمشكلات أبنائهم سواء التربوية أو الاخلاقي وحتى الاجتماعية، والعلاقات غير الايجابية بين الأساتذة داخل الثانويات بسبب الصراعات الداخلية بينهم نتيجة الانتماءات النقابية والحزبية، وعدم تفهم الادارة التربوية لظروف الأساتذة الشخصية والاجتماعية من خلال الحسومات من الراتب الشهري وكثرة الاستفسارات من طرف المديرين، مما يسبب زيادة في الضغوط المهنية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة لي (Lee,1992) ودراسة كرنزيس (Kranzusch, 1997) والتي بينت نتائجها أن ظروف العمل عنصر مهم لرضا المعلم ودافعيته في العمل، وأن أنظمة الإثابة بالمنظمات تفشل في إشباع الحاجات الأعلى، مما يقلل من الدافعية للعمل، في حين تزداد دافعيتهم للعمل إذا شاركوا في صنع القرار وشعروا بالمسؤولية عن عمل مثير للتحدي ومُرض ومشبع لحاجاتهم العليا، كالانتماء وتقدير الذات وتحقيقها، وكذا دراسة غوزيل (2011)، والتي بينت نتائجها أن من أهم عوامل زيادة الدافعية لدى معلمي العلوم الفيزيائية كانت مرتبطة بالمزايا التي تقدمها مهنة التدريس والعلاقات الإيجابية مع الزملاء وكذا توفر بيئة مدرسية جيدة توفير التكنولوجيا التعليمية المناسبة للنشاط المدرسي.

3. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الأهداف:

- **الهدف الأول:** للتحقق من مستويات الضغوط المهنية والتوافق النفسي وكذا دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، من خلال نص الفرضيات الثلاثة المقترحة تبين أن النتائج الإحصائية كشفت عن هذه المستويات كانت موافقة للتصور المقترح للفرضية الأولى (مستوى الضغوط المهنية مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة)، أما الفرضيتين الثانية والثالثة فنتائجها كانت خلاف تصور الباحث (مستوى التوافق النفسي مرتفع-مستوى دافعية الإنجاز مرتفع)، كما كشفت نتائج الدراسة الإحصائية عن المصار الرئيسية التي تزيد من مستوى الضغوط المهنية والتوافق النفسي وكذا دافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، وهذا من خلال تحليل وتفسير أبعاد وفقرات كل متغير سواء بالنسبة للضغوط المهنية أو التوافق النفسي أو دافعية الإنجاز.

- **الهدف الثاني:** الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي والضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي، من خلال عرض نتائج الدراسة تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، ويمكن القول أن نتائج الدراسة أجابت وفسرت بقدر مقبول عن نوع

العلاقة الارتباطية بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي من جهة والضغوط المهنية ودافعية الانجاز من جهة أخرى.

- **الهدف الثالث:** للتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في استباني الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، وكذا مقياس التوافق النفسي تبعا للمتغيرات (الجنس-الأقدمية المهنية-مادة التدريس)، ومن خلال نص الفرضيات الجزئية المقترحة على أساس البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة بالنسبة لكل متغير من متغيرات الدراسة الأساسية، تبين أن هذه المتغيرات المستقلة (الجنس-الأقدمية المهنية-مادة التدريس) لم تؤثر على مستوى الضغوط المهنية والتوافق النفسي، بخلاف دافعية الانجاز التي لم تتحقق بالنسبة للجنس لدى أفراد عينة الدراسة، رغم وجود تبيان بينهم في عدة جوانب مما يعطي دلالة على عدم وجود فروق دالة احصائية.

- **الهدف الرابع:** الكشف عن أبعاد الضغوط المهنية (البعد الفيزيقي-البعد المهني-البعد الاجتماعي) الأكثر تأثيرا على مستوى التوافق النفسي ودافعية الانجاز لدى أفراد عينة الدراسة، من خلال عرض النتائج الاحصائية اتضح أن البعد المهني الاكثر تأثيرا على مستوى التوافق النفسي، والبعد الاجتماعي الاكثر تأثيرا من بين الأبعاد الأخرى على مستوى دافعية الإنجاز.

4. الاستنتاج العام للدراسة:

لقد تبين من خلال المعالجة للبيانات وفق الفرضيات المعتمدة ما يلي:

- مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغيرات: (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغيرات: (الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعاً لمتغيري: (الأقدمية المهنية، مادة التدريس).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعاً لمتغير (الجنس).
- يساهم البعد المهني للضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- يساهم البعد الاجتماعي للضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

5. مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة المتوصل إليها، يمكن تقديم بعض المقترحات التي قد تساهم في إيجاد بعض الحلول للمشاكل التي يعاني منها الأساتذة في مهنتهم التعليمية والتربوية، ونقل من مستوى الضغوط المهنية لديهم وتزويد من توافقه النفسي ودافعتهم للإنجاز على الأقل وهي كالتالي:

1. توفير مرشد اجتماعي ومرشد نفسي في كل مأمّن (متوسطة وثلاث مدارس ابتدائية) على الأقل للتخفيف من المشاكل التي يعاني منها الأساتذة.
2. توفير الوسائل والآليات التي ترفع من مستوى دافعية الانجاز لدى الأساتذة ومن بينها:
 - أ. القيام برحلات ترفيهيه لصالحهم.
 - ب. استحداث نوادي رياضية وفكرية في كل ولاية.
 - ج. توفير إذاعة تعليمية لطرح مختلف الانشغالات والإبداعات الفكرية.
3. عقد لقاءات تربوية لفائدة الأساتذة فصلية أو كل نهاية سنة دراسية، لطرح انشغالات الأساتذة فيما يخص الجانب التربوي والجانب البيداغوجي مع لجنة مختصة من وزارة التربية.
4. توفير الفرص الكافية لجميع الأساتذة للترقية وتحسين المستوى التعليمي لديهم.
5. تكوين الأساتذة من طرف مختصين لتحسين مستواهم التعليمي، لمواكبة التطور الحاصل في مجال العلوم والتكنولوجيا، وخاصة مع تطبيق استراتيجيات التدريس الفعالة كالمقاربة بالكفاءات، والتعلم التعاوني.
6. الاستفادة من خبرة الأساتذة الذين لديهم سنوات طويلة في مهنة التدريس، وعدم إهمالهم،
7. إيجاد نوع من التواصل والاحتكاك بين الأساتذة في جميع ولايات الوطن، عن طريق ملتقيات وطنية مبرمجة من طرف مديريات التربية.

8. التكفل بالمشاكل التي يعاني منها الأساتذة، وتقديم المساعدة لهم، خاصة من الجانب الاجتماعي، حتى يتفرغوا بشكل كامل إلى مهنة التدريس.
9. تشجيع الأساتذة على إجراء بحوث جديدة تفيد مجال التربية والتعليم، ومكافأتهم على ذلك.
10. التقليل من الحجم الساعي لساعات العمل لذوي الخبرة الطويلة.
11. تقليل عدد التلاميذ في القسم خاصة مع تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.
12. التقليل من كثافة المناهج التربوية لكل المستويات التعليمية.
13. إعادة النظر في سن التقاعد وعدد سنوات العمل بالتقليل منه مما هو عليه حالياً لعله يخفض من الضغوط المهنية.

خاتمة:

تعد ظاهرة الضغوط المهنية من الظواهر التي لقيت اهتماما متزايدا من قبل الباحثين في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، لما لها من انعكاسات سلبية على أداء الأفراد واتجاهاتهم وأدائهم في العمل، وما يترتب عنها من آثار نفسية وجسمية ضارة كأمراض القلب والأوعية الدموية والصداع وآلام العضلات وارتفاع الضغط والسكر وغيرها من الأمراض.

وباعتبار مجالات العمل المختلفة تزر بمصادر مختلفة للضغوط المهنية والتي يمكن ارجاع بعضها الى العامل والآخر إلى المؤسسة والبعض الآخر إلى البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، فإن العمل في مجال التربية والتعليم يعتبر من أكثر مجالات العمل ضغوطا سواء في المجتمعات العربية أو المجتمعات الأجنبية، وذلك لما يحتويه هذا المجال من مواقف ضاغطة، كالعامل لساعات طويلة، اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، قلة الوسائل التعليمية، العلاقات الإنسانية بين الإدارة والأساتذة، قلة فرص الترقية المهنية وغيرها كثير، وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بدراسة ظاهرة الضغوط المهنية وتعدد الدراسات التي تعرضت لموضوع الضغوط المهنية سواء على المستوى المحلي أو العربي، إلا أن هناك شحا في الدراسات المتعلقة بموضوع الضغوط المهنية لدى الأساتذة، وما يعانيه الأستاذ من ضغوط داخل وخارج العمل في المؤسسة التربوية.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للبحث عن إجابات للتساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين الضغوط المهنية والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي من جهة، والتعرف على الفروق بين الأساتذة في كل من مستوى الضغوط المهنية ومستوى التوافق النفسي وكذا مستوى دافعية الإنجاز تبعا لبعض المتغيرات (كالجنس-والأقدمية المهنية-ومادة التدريس)، إضافة إلى الكشف عن أي الأبعاد الخاصة بمتغير الضغوط المهنية(البعد الفيزيقي-البعد المهني-البعد الاجتماعي) لها تأثير مباشر وقوي على مستوى التوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

ومن باب التذكير وليس التكرار هذه أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية:

- مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- مستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين الضغوط المهنية التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

خاتمة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في الضغوط المهنية بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغيرات الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في التوافق النفسي بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغيرات الجنس، الأقدمية المهنية، مادة التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغيري: (الأقدمية المهنية، مادة التدريس).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في دافعية الانجاز بين أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير (الجنس).
- يساهم البعد المهني للضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى التوافق النفسي لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.
- يساهم البعد الاجتماعي للضغوط المهنية في التنبؤ بمستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي.

المراجع

المصادر:

القرآن الكريم.

الحديث الشريف.

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم، رباب. (2008). تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف الثامن الأساسي في ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هايل. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين.
2. إبراهيمي، أسماء. (2014). الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق الزوجي لدى المرأة العاملة دراسة ميدانية على عينة من الممرضات والمعلمات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.
3. أبو جادو، صالح محمد علي. (2003). علم النفس التربوي. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
4. أبو حامد، محمد الغزالي. (ب. س). مختصر احياء علوم الدين. بيروت، لبنان: شركة الأرقم بن أبي الأرقم.
5. أبو دلاخ، نائلة سلمان عوض. (2004). أثر استخدام خرائط الدائرة المفاهيمية على التحصيل العلمي ودافع الإنجاز وقلق الاختبار الآني والمؤجل لطلبة الصف التاسع في الكيمياء وعلوم الأرض في المدارس الحكومية في قباطية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
6. أبو زينة، فريد كامل. (1997). الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها. عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
7. أبو زينة، فريد كامل. (2010). الرياضيات المدرسية وتعليمها. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
8. أبو سعد، أحمد عبد اللطيف. (2015). الصحة النفسية منظور جديد، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
9. أبو سقه، سعدة أحمد إبراهيم. (2007). دافعية الإنجاز. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
10. أبو سل، محمد عبد الكريم. (1999). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها. عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر، والتوزيع.

المراجع

11. أبو طالب، محمد بن علي بن محمد. (2008). *التوافق النفسي والدافعية للإنجاز وإفشاء الذات لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
12. أبو عقيل، إبراهيم. (2014). *نظريات واستراتيجيات في تدريس الرياضيات*. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
13. احمد، فهمي سمية. (1970). *مجالات الصحة النفسية في المدرسة*. القاهرة. *مجلة التربية الحديثة*، (42)، 21-55.
14. أحمد، لطفي بركات، زيدان، محمد مصطفى. (1986). *التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في المدرسة العربية، دراسة ميدانية لرعاية المتفوقين*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
15. أديب، الخالدي. (2001). *الصحة النفسية*. ليبيا: دار العربية للنشر والتوزيع.
16. آغا، كاظم ولي. (1990). *التوافق النفسي والاجتماعي عند الطلاب المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الامارات العربية المتحدة*. *مجلة البحوث، سلسلة الآداب والعلوم الانسانية، جامعة حلب، سوريا*، (17)، 143-172.
17. أكسفورد. (2006). *قاموس انكليزي عربي*. بدون طبعة.
18. الأحمدى، حنان عبد الرحيم. (2002). *ضغوط العمل لدى الأطباء المصادر والأعراض*. الرياض، السعودية: معهد الإدارة العامة، مركز البحوث.
19. الأنصاري، جمال الدين ابن منظور. (1997). *لسان العرب (ط.7)*. ج10. بيروت، لبنان: دار صادر.
20. البستاني، عبد الله. (1992). *البستان (معجم لغوي)*. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.
21. الجماعي، صلاح الدين احمد. (2009). *الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي*. اليمن: مكتبة مدبولي.
22. الحلو، غسان حسين. (2004). *مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين*. *مجلة الدراسات والعلوم التربوية، عمان*، 2(31)، 131-159.
23. الحميدي، فاطمة. (2004). *السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية*. *مجلة مركز البحوث التربوية، قطر*، 1(25)، 487-528.

المراجع

24. الخولي، سناء. (2012). *الأسرة والحياة العائلية*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
25. الخيري، حسن بن حسن بن عطاس. (2008). *الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من مرشدي المدارس بمراحل التعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية.
26. الدريج، محمد. (2000). *تحليل العملية التعليمية*. المغرب: قصر الكتاب للنشر والتوزيع.
27. الدمنهوري، رشاد صالح. (1995). *النشأة الاجتماعية والتأخر الدراسي دراسة في علم النفس الاجتماعي والتربوي*. مصر: دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
28. الرحو، حنان سعيد. (2005). *أساليب في علم النفس*. الأردن: الدار العربية للعلوم.
29. الرشيدى، هارون توفيق. (1991). *الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها وبرامج لمساعدة الذات في علاجها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
30. الرفوع، محمد أحمد وآخرون. (2004). *أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيء التعلم في المدرسة الأساسية بالأردن*. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5(04)، 197-229.
31. الرفوع، محمد أحمد. (2015). *الدافعية نماذج وتطبيقات*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
32. الزغبى، دلال محمد زياب. (2003). *ضغوط العمل وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
33. الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2002). *مبادئ علم النفس التربوي*. عمان، الأردن: دار الشروق للتوزيع والنشر.
34. السعادات، خليل إبراهيم. (2005). *ضغوط المعلم المهنية*. السعودية: صحيفة الجزيرة، العدد 1914/12، الخميس/2005/05/12.
35. السفطي، مصطفى محمد. (1988). *التوافق النفسي الاجتماعي والدراسي (ط.2)*. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.
36. السلطاني، عبد الحسين شاكر. (2002). *أساليب تدريس الرياضيات*. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
37. السيد، عبد الحلیم محمود. (1990). *علم النفس العام*. القاهرة، مصر: مكتبة غريب.

المراجع

38. الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2001أ). *الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*. مصر: المكتبة الجامعية بالإسكندرية.
39. الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2001ب). *الواجبات المدرسية والتوافق النفسي*. مصر: المكتبة الجامعية بالإسكندرية.
40. الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2001ج). *التوافق النفسي للمسنين*. مصر: المكتبة الجامعية بالإسكندرية.
41. الشافعي، محمد الدسوقي. (1998). *ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط بعض المهن الأخرى وعلاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين*. *المجلة التربوية، الكويت، 12(48)*، 185-213.
42. الشريف، أنور الرماح. (2005). *التوافق النفسي لمدرء المدارس وأثره على تسيير شؤون دارسهم. دراسة تحليلية ميدانية لمدرء مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأمانة التعليم بشعبية الزاوية/الجماهيرية العربية الليبية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
43. الشعراوي، سحر. (1994). *أثر برنامج في تنمية دافعية الإنجاز على بعض المتغيرات الشخصية والمهنية لدى عينة من المدرسين*. رسالة ماجستير غير منشورة، عين شمس، مصر.
44. الشماع، نعيمة. (1987). *الشخصية*. القاهرة، مصر: مركز البحوث والدراسات الجامعية.
45. الصالحي، فاطمة بنت محمد، والمنذري، ريا بنت سالم. (2013، مارس). *أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالا*. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 35(3)*، 73-96.
46. الصيرفي، محمد. (2008). *الضغط والقلق الإداري*. الإسكندرية، مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
47. الطهراوي، جميل حسن. (2008). *الضغوط النفسية وطرق التعامل معها في القرآن الكريم*. غزة: بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول، القرآن الكريم ودوره في معالجة قضايا الأمة، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
48. الطواب، السيد أحمد. (1988). *أثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات المتحدة*. الإمارات العربية المتحدة: مركز البحوث وتطوير الخدمات التربوية والنفسية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

المراجع

49. الطويل، عزت عبد العليم. (1999). *معالم علم النفس المعاصر (ط.2)*. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
50. العبيدي، محمد جاسم. (2009). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. عمان، الأردن: دار الثقافة.
51. العتيبي، آدم. (1997). *علاقة ضغط العمل بالاضطرابات السيكوسوماتية والغياب الوظيفي لدى العاملين في القطاع الحكومي في الكويت*. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 25(2)، 185-213.
52. العد يلي، ناصر محمد. (1993). *إدارة السلوك التنظيمي*. الرياض، السعودية: دار الزهراء.
53. العزي، لمياء حسن عبد القادر أحمد. (2002). *السلوك الايثاري وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة الموصل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العراق.
54. العساف، صالح بن حمد. (2010). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.
55. العمايرة، محمد حسن. (2000) *أصول التربية (ط.2)*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
56. العمري، عبيد عبد الله. (2004). *بناء نموذج نسبي لدراسة تأثير كل من الولاء التنظيمي والرضاء الوظيفي والضغط المهني على الأداء الوظيفي*. *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والنفسية، السعودية*، 3(16)، 61-131.
57. العميان، محمود سليمان. (2004). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
58. العيسوي، عبد الرحمان محمد. (1999). *القياس والتجريب في علم النفس والتربية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
59. الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح. (2009). *التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعادين بمدينة مكة المكرمة وجدة*. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
60. القرشي، عبد الفتاح. (1993). *الضغوط التي تعرض لها الأطفال الكويتيون خلال العدوان العراقي على الكويت وعلاقتها بمدى التوافق النفسي والاجتماعي*. *مجلة عالم الفكر*، 22(1)، 80-123.
61. القناعي، منى. (2009). *ضغوط العمل لدى معلمي التعليم العام بدولة الكويت*. قسم علم النفس، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

المراجع

62. الكبيسي، موفق محمد. (2004). ضغوط العمل وتأثيرها على الأداء الوظيفي. دراسة ميدانية على قطاع البنوك القطرية. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*، قطر.
63. الكبيسي، وهيب مجيد. (1999). *علم النفس العام*. عمان، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
64. الكحلوت، عماد، والكحلوت، نصر. (2006). *الضغوط المدرسية وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا: دراسة مقدمة للمؤتمر الأول بجامعة الأقصى بغزة، فلسطين*.
65. الكحيمي، وجدان عبد العزيز. (2003). *الصحة النفسية للطفل المراهق*. الرياض، السعودية: مكتبة الرشيد.
66. المحارب، ناصر إبراهيم. (1993). *الضغوط النفسية*. القاهرة، مصر: دراسات نفسية.
67. المشعان، عويد السلطان، (2000). *مصادر الضغوط في العمل*. مجلة دمشق، (1).
68. المفتي، محمد. (1995). *قراءات في تدريس الرياضيات*. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
69. المنجد في اللغة والأعلام. (2008). (ط.42). بيروت، لبنان: المكتبة الشرقية.
70. الهلول، إسماعيل. (2011، شباط). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية على تنمية دافعية الإنجاز لدى المعلم الفلسطيني. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (2)، 161-217.
71. الوافي، عبد الرحمان. (2007). *مدخل إلى علم النفس*. الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع.
72. اليوسفي، مشيرة. (1990). *ضغوط الحياة الموجبة والسالبة وضغوط عمل المعلم كمنبئ للتوافق*. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المنيا، كلية التربية. 3(4)، 277-315.
73. أنجرس، مورييس. (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية* (ط.2). الجزائر: دار القصبه للنشر.
74. انجلر، باربرا. (1991). *مدخل إلى نظريات الشخصية ترجمة فهد عبد الله*. بيروت، لبنان: دار الحارث للطباعة والنشر.
75. أنيس، إبراهيم. (1973). *المعجم الوسيط* (ط.2). القاهرة، مصر: دار المعارف.
76. باجي، بوبكر. (2011). *ديداكتيك العلوم الطبيعية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
77. بالرابح، محمد. (2011). *الدافعية الإنسانية مخبر تطبيقات علم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر لدى جامعة وهران*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

المراجع

78. باهي، حسين، وشلي، أمينة. (1998). *الدافعية نظريات وتطبيقات*. القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.
79. باهي، سلام. (2007). *مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط، والثانوي*. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.
80. بدير، محمد نبيه. (2011). *الشعور بالاغتراب وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المعلمين*. *المجلة العلمية، جامعة المنصورة، مصر، 14(2)، 123-179*.
81. برو، محمد. (2014). *الموجه في منهجية العلوم الاجتماعية*. تيزي وزو، الجزائر: الأمل للطباعة والنشر.
82. بلوم، بنيامين وآخرون. (1983). *تقييم تعليم الطالب الجامعي*. (ترجمة، محمد أمين المعين). مصر: دار ماكر وهيل.
83. بن إسماعيل، محمد. (2007). *معوقات التوافق الاجتماعي لدى المراهقين (ط.3)*. الأبيار، الجزائر: منشورات ثالثة.
84. بن زاهي، منصور. (2006). *الشعور بالاغتراب وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات*. أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة، الجزائر.
85. بن هادية، علي وآخرون. (1991). *القاموس الجديد للطلاب*. الجزائر: المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر.
86. بني خلف، محمود حسن. (2013). *الدافعية نحو العمل المدرسي والعوامل المؤثرة في مستواه لدى معلمي العلوم*. *مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن، 40(2)، 763-781*.
87. بني يونس، محمد محمود. (2009). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات (ط.2)*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
88. بوسالم، عبد العزيز، (2014). *القياس في علم النفس والتربية*. باب الزوار، الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع.
89. بوكريمة، فاطمة الزهراء. (2006). *قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم*. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية. جامعة الجزائر 02، الجزائر.
90. بوكريمة، فاطمة الزهراء. (2009). *الكفاءة مفاهيم ونظريات*. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع

91. بوناب، رضوان إبراهيم، (2013). *الضغط النفسي لدى عمال قطاع المحروقات وعلاقته بدافعية الإنجاز*. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، سكيكدة، الجزائر.
92. بيومي، صلاح. (1982). *حوافز الإنتاج في الصناعة*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
93. ثونتانا، ديزيد. (1993). *الضغوط النفسية تغلب عليها وأبدأ الحياة*. (ترجمة، على الفرماوي ورضا أبو سريع). القاهرة: الأنجلو مصرية.
94. جابر، جابر عبد الحميد. (1986). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية، مصر.
95. جابر، عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين. (1990). *معجم علم النفس والطب النفسي*. القاهرة: دار النهضة العربية، مصر.
96. جابر، وليد أحمد وآخرون. (2005). *طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار الفكر، الأردن.
97. جرير، سارا زيف. (1999). *إدارة الضغوط من أجل النجاح*. (ترجمة، مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير، السعودية.
98. جواد، الخطيب محمد. (2004). *التوجيه والارشاد النفسي بين النظرية والتطبيق*. غزة: مكتبة آفاق، فلسطين.
99. جولمان، دانيال. (2005). *الذكاء الانفعالي*. (ترجمة، هشام الحناوي). (ط.2). القاهرة: دار هلا للنشر والتوزيع، مصر.
100. حريم، حسين. (2004). *السلوك التنظيمي*. سلوك الأفراد في المنظمات. عمان: دار زهران، الأردن.
101. حسن، علي سلامة. (1994). *طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر.
102. حسين، طه عبد العظيم. (2006). *إدارة الضغوط التربوية والنفسية*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
103. حسين، محي الدين أحمد. (1988). *دراسات في الدوافع والدافعية*. القاهرة: دار المعارف، مصر.
104. حشمت، حسين أحمد وباهي، مصطفى حسن. (2006). *التوافق النفسي والتوازن الوظيفي*. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

المراجع

105. خطاب، عصام. (2007). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للطلبة الجدد ذوي الذكاء الاجتماعي المنخفض في الجامعة الهاشمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزرقاء، الأردن.
106. حمادات، محمد حسن محمد. (2008). السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
107. حمايدة، علاء محمود. (2011). مستوى ضغوط العمل عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها. مجلة دراسات في العلوم التربوية. الأردن، 38 (1)، 298-316.
108. حمدي، أماني. (2011). التوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
109. خليفات، عبد الفتاح، والزغول، عماد. (2003). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية التربية لمحافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، قطر، (3)، 62-81.
110. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
111. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2003). دراسات في سيكولوجية الاغتراب. مصر: دار غريب للطباعة والنشر.
112. خليفة، وليد السيد أحمد، وعيسى، سعد مراد علي. (2008). الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر.
113. خوج، عبد الغفار. (2012). واقع الأنشطة الإثرائية في كتاب الفيزياء بنظام المقررات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومفتشي الفيزياء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
114. خير الله، سيد. (1980). علم النفس التربوي أسسه النظرية والتطبيقية. لبنان: دار النهضة العربية.
115. خيرى، وناس، ويصنبره، عبد الحميد. (2007). كتاب التربية وعلم النفس. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
116. دروزه، أفنان. (2011). درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس. غزة. مجلة النجاح للأبحاث، 25 (10)، 5559-5582.

المراجع

117. دسوقي، راوية محمود حسين. (1996). النموذج النسبي للعلاقة بين المساندة الاجتماعية وضغوط الحياة والصحة النفسية لدى المطلقات. مجلة علم النفس، القاهرة، (39)، 44-59.
118. دسوقي، كمال. (1974). علم النفس ودراسة التوافق. بيروت: دار النهضة العربية.
119. دون، جيفري. (2001). التعليم في المختبر. (ترجمة، جمال أبو الرز ومحمد عطية). الأردن: دار الفكر.
120. راتب، أسامة كامل. (2000). علم النفس الرياضي. القاهرة: دار الفكر العربي.
121. راجح، أحمد عزت. (1985). أصول علم النفس (ط.3). القاهرة: دار المعارف.
122. راضي، فوقية. (1999)، بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالإرهاك النفسي لدى معلمي الفئات الخاصة وحاجاتهم الإرشادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
123. ربيع، محمد شحاته. (2015). علم النفس الصناعي والمهني. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
124. رجاء، محمود أبو علام. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط.4). مصر: دار النشر للجامعات.
125. زدي، ناصر الدين. (2002). سيكولوجية المدرس الجزائري دراسة ميدانية وصفية تحليلية لدى المدرس الجزائري في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
126. زرواتي، رشيد. (2007). مناهج البحث وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.
127. زكي، صالح أحمد. (1988). علم النفس التربوي (ط.10). القاهرة: مكتبة العربية.
128. زهران، حامد عبد السلام. (1980). التوجيه والإرشاد النفسي (ط.3). عين شمس، مصر: عالم الكتب.
129. زهران، حامد عبد السلام. (2001). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتاب.
130. زيتون، عايش محمود. (1999). أساليب تدريس العلوم. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
131. زيتون، عايش محمود. (2001). أساليب تدريس العلوم. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع

132. زيتون، كمال عبد الحميد. (2005). *تدريس العلوم للفهم رؤيا بنائية (ط.2)*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
133. سعد، علي. (1999). *مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي*. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية والتربية، سوريا، 15(55)، 115-123.
134. سليم، مريم. (2003). *علم النفس التربوي*. لبنان: دار النهضة العربية.
135. سهير، كامل أحمد. (1998). *دراسة سيكولوجية الشباب*. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
136. شارف خوجة، مليكة. (2010). *مصادر الضغوط المهنية لدى المدرس الجزائري دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاثة. (ابتدائي، متوسط، ثانوي)*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.
137. شحام، عبد الحميد. (2006). *علاقة الضغوط المهنية بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى أساتذة التعليم المتوسط*. رسالة الماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
138. شريل، موريس. (1991). *موسوعة علماء الفيزياء*. بيروت: دار الكتاب العالمية.
139. شرقي، رايح. (2009). *العلاقة بين النمط القيادي للمديرين ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
140. شريت، أشرف محمد عبد الغني ومحمد على صبره. (2004). *الصحة النفسية والتوافق النفسي*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، مصر.
141. شعبان، كاملة وتيم، عبد الجابر. (1999). *الصحة النفسية للطفل*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
142. شفيق، محمد. (2005). *علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
143. شقير، زينب محمود. (1998). *مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية*. مصر-السعودية: مكتبة النهضة المصرية.
144. شقير، زينب. (2003). *مقياس التوافق النفسي*. طنطا، مصر: كلية التربية.
145. شوشان، عمار. (2008). *العلاقة بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الانجاز لدى الأساتذة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

المراجع

146. صالح، أحمد حسن، (2002). *الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية*. الإسكندرية، مصر: مركز 47 للكتاب.
147. طنجور، إسماعيل محمد. (2001). *الضغوط النفسية عند الأطفال*. مجلة الطفولة العربية. الكويت، 2، 74-79.
148. طه، فرج عبد القادر وآخرون. (ب. ت). *معجم علم النفس والتحليل النفسي*. بيروت: دار النهضة العربية، لبنان.
149. عباس، فيصل. (1982). *الشخصية في التحليل النفسي*. بيروت، دار المسيرة للنشر والتوزيع، لبنان.
150. عباس، محمد خليل وآخرون. (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان، الأردن: دار المسيرة.
151. عبد الحافظ، شحادة. (2005). *مدى فاعلية برنامج الإنجاز وعلاقته نحو المخاطرة ومستوى الطموح ومستوى التحصيل*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، المعهد العربي للبحوث والدراسات، القاهرة، مصر.
152. عبد الحفيظ، إخلاص محمد، وباهي، مصطفى حسين. (2000). *طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية*. مصر: مركز الكتاب للنشر.
153. عبد الحميد، إبراهيم شوقي. (2003). *الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية*. *المجلة العربية للإدارة*، جامعة الدول العربية، مصر.
154. عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء الدين. (1987). *وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به: دراسات في علم النفس التربوي*، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
155. عبد الخالق، أحمد محمد. (2001). *أصول الصحة النفسية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
156. عبد الخالق، أحمد. (2001). *أصول الصحة النفسية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
157. عبد الخالق، أحمد، والنيال، مایسة. (2009). *دراسة حديثة في المرافقة*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
158. عبد العزيز، مفتاح محمد. (2010). *مقدمة في علم نفس الصحة*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

المراجع

159. عبد العظيم، أبو كويك باسم. (2007). ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة: بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم، فلسطين.
160. عبد الغني، أشرف، والشربيني، أميمة محمود. (2003). الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق مصر: جامعة الإسكندرية.
161. عبد الغني، شربت أشرف محمد وصبره على محمد. (2004). الصحة النفسية والتوافق النفسي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
162. عبد الغني، شربت أشرف محمد، وسيد، صبحي محمد. (2006). الصحة النفسية بين الإطار النظري والتطبيقات الإجرائية. مصر: مؤسسة حورس الدولية.
163. عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد. (1990). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. بيروت: دار النهضة للعلوم.
164. عبد الله محمد، هشام إبراهيم. (2001). العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المسنين: المؤتمر السنوي لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
165. عبد الله، حسام. (2003). طرق تدريس العلوم، لجميع المراحل الدراسية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع
166. عبد الله، مجدي احمد محمد. (1996). علم النفس العام: دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية
167. عبد الله، مجدي أحمد محمد. (2003). السلوك الاجتماعي ودينامياته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
168. عبد الله، معتر. (1990). الدفعية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
169. عبد الله، مهنا بشير. (2010). الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد اعداد المعلمين. مجلة التربية والتعليم، الأردن، 17(3)، 360-384.
170. عبد الهادي، نبيل وآخرون. (2002). أساليب تدريس الرياضيات والعلوم. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
171. عبد الواحد، سلمان. (2010). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. القاهرة: دار اترك.

المراجع

172. عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد. (2008). *الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع
173. عثمان، فاروق السيد. (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي
174. عثمان، مريم. (2009). *العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى أعوان الحماية المدنية لولاية بسكرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.
175. عساف، عبدو، وعساف، هدى. (2005). *ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة نابلس ومدى تأثرها بالمتغيرات الديمغرافية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين، 8(1)، 133-153.
176. عسييري، عبير بنت محمد حسن. (2003). *علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية.
177. عطية، نوال محمد. (2001). *علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي*. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.
178. عقيلان، أبو شمالة أنيس. (2002). *أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعية الإسلامية، غزة، فلسطين.
179. علي سلامة، حسن. (1994). *طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق*. القاهر: دار الفجر للنشر والتوزيع.
180. علي، نصره محمد، وسحلول، محمد عبد الله. (2006). *العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرها على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء*. مجلة أم القرى، 18(1)، 279-397.
181. عليان، شاهر ربحي. (2010). *مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
182. عمور، عمر. (2007). *أثر ممارسة التجربة العلمية في تنمية بعض قدرات التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.
183. عوض، محمود عباس. (1996). *الموجز في الصحة النفسية (ط.2)*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
184. عياصرة، علي أحمد عبد الرحمان. (2006). *القيادة والدافعية في الإدارة التربوية*. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

المراجع

185. عياصرة، معن محمود. (2008). *إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
186. غانم، محمود محمد. (2002). *علم النفس التربوي*. عمان: الدار العلمية الدولية.
187. غباري، ثائر أحمد. (2008). *ادافعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
188. غريب، أحمد. (1998). *سيكولوجية العلاقات الأسرية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
189. غندور، محمد محمود. (1992). *الفروق الثقافية والجنسية في التوافق الدراسي*. *المجلة المعاصرة*، مصر، (14).
190. فائق، فوزي عبد الخالق. (1996). *ضغوط العمل*. *مجلة أفاق اقتصادية اتحاد غرف التجارة والصناعة بدولة الإمارات العربية المتحدة*، 17 (67)، 158-131.
191. فرانكل، فيكتور. (1987). *الإنسان يبحث عن معنى: مقدمة في العلاج بالمعنى، التسامي بالنفس*. (ترجمة، طلعت منصور). الكويت: دار القلم.
192. فرج الله، عبد الكريم موسى. (2014). *أساليب تدريس الرياضيات*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
193. فليه، عبده، وعبد المجيد، السيد محمد. (2014). *السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
194. فهد، عبد المحسن السيف. (2000). *محددات الإعياء المهني بين الجنسين دراسة تطبيقية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية لبعض مدن المملكة العربية السعودية*. *مجلة الإدارة العامة*، 39 (4)، 719-675.
195. قريشي، عبد الكريم. (1999). *مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
196. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
197. قواري، حنان. (2014). *الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أطباء الصحة العمومية*. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، بسكرة، الجزائر.
198. كفاي، علاء الدين. (1997). *الصحة النفسية (ط.4)*. القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر

المراجع

199. لوكيا، الهاشمي وبن زروال، فتيحة. (2006). الإجهاد. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
200. لوكيا، الهاشمي. (2006). السلوك التنظيمي. مخبر التطبيقات النفسية والتربوية. جامعة منتوري قسنطينة. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
201. مان، ميشيل. (1994). موسوعة العلوم الاجتماعية. (ترجمة، مختار الهواري وسعد عبد العزيز) الكويت: مكتبة الإصلاح.
202. مايكل، أرجايل. (1993). سيكولوجية السعادة. (ترجمة، فيصل عبد القادر). الكويت: دار عالم للمعرفة.
203. مجدي، عبد الله. (2003). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
204. مجمع اللغة العربية. (1972). المعجم الوسيط. ج1. مصر: دار المعارف.
205. محمد، زايد نبيل. (2003). الدافعية والتعلم. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
206. محمد، مياسا. (1997). الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية. بيروت: دار الجيل.
207. محمود قاسم، نادر فتحي. (1985). العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وكل من التوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر.
208. مرحاب، صالح. (1989). سيكولوجيا التوافق النفسي ومستوى الطموح. الرباط، المغرب: دار الأمان.
209. مرحاب، صالح. (1984). التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح، دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
210. مرسي، كمال. (1978). القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الرياض، السعودية.
211. مرسي، كمال، وعودة، محمد. (1986). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام (ط.2). الكويت: دار العلم.
212. مزيان، محمد. (1999). مبادئ في البحث النفسي التربوي. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
213. مصطفى، عبد السلام. (2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
214. مطر، سفيان. (2009). الصحة النفسية (ط.2). غزة، فلسطين: الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية.

المراجع

215. معوش، عبد الحميد. (2017). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الشرق والوسط الجزائري. أطروحة دكتوراه، الجزائر.
216. مقبل، مرفد عبد ربه عياش. (2010). التوافق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى مرضى السكري. رسالة ماجستير غير منشور، غزة، فلسطين.
217. مقدم، عبد الحفيظ. (2011). الإحصاء والقياس النفسي التربوي (ط.3). الجزائر:
218. ملحم، سامي. (2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط.3). عمان: دار المسيرة.
219. ملحم، سامي. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.3). عمان: دار المسيرة.
220. منصور، السيد كامل الشربيني. (2002). بعض المتغيرات المرتبطة بالضغوط النفسية والقلق والاكئاب لدى أمهات الأطفال المتخلفين ذهنياً. دراسات عربية في علم النفس، القاهرة، مصر.
221. منصور، سامي. (2006). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة رفح. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الصحة العامة، غزة، فلسطين.
222. موراي، ادوارد. (1988). الدافعية والانفعال. (ترجمة، عبد العزيز سلامة). بيروت: دار الشروق.
223. نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي (ط.4). إربد، الأردن: دار الفرقان.
224. نظمي، أبو مصطفى، وحسن الأشقر، ياسر (2011)، الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، فلسطين. 19 (1)، 209-232.
225. نورمان، جرو نلد. (ب. ت). الأهداف التعليمية. (ترجمة، أحمد خيرى كاظم). القاهرة: دار النهضة العربية.
226. نوفل، محمد بكر. (2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، غزة، فلسطين، 25 (2)، 10-30.
227. هارون، توفيق الراشدي. (1999). الضغوط النفسية طبيعتها نظرياته. ممصر: مكتبة الانجلو مصرية للنشر والتوزيع.
228. هيجان، عبد الرحمان بن محمد. (1998). ضغوط العمل، مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها. معهد الإدارة العلمية، المملكة العربية السعودية.

المراجع

229. وزارة التربية الوطنية. (2003). دليل الأستاذ لمادة العلوم الطبيعية والحياة. السنة الثالثة من التعليم الثانوي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي.
230. وزارة التربية الوطنية. (2005). منهاج مادة الرياضيات. السنة الأولى من التعليم الثانوي، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
231. وزارة التربية الوطنية. (2006). الوثيقة المرفقة لمادتي العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية. السنة الثالثة ثانوي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
232. وزارة التربية الوطنية. (2006). الوثيقة المرفقة لمادتي العلوم الطبيعية والحياة والعلوم الفيزيائية. السنة الثالثة من التعليم الثانوي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
233. وزارة التربية الوطنية. (2006). منهاج العلوم الطبيعية السنة الثالثة ثانوي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
234. وزارة التربية الوطنية. (2009). دليل الأستاذ للمواد العلمية رياضيات. علوم فيزيائية وتكنولوجية، العلوم الطبيعية. اللجنة الوطنية للمناهج. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
235. وزارة التربية الوطنية. (2013). دليل الأعمال التطبيقية لمادة العلوم الطبيعية والحياة. لمرحلة التعليم الثانوي والتكنولوجي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
236. وليم، عبدي، وآخرون. (2000). تربويات الرياضيات. مصر: مكتبة الأنجلو.
237. يوسف، جمعة سيد. (2007). إدارة الضغوط. القاهرة: مركز الدراسات العليا والبحوث، جامعة القاهرة.
238. يوسف، حدة. (2015). الاستراتيجيات الإرشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

239. Ames, C. (1990). *Achievement goals and classroom structure*; developing orientation paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association. Boston.
240. Atance, C, M, & O'Neill, D, episodic. (2001). *Future Thinning*. Trends in cognitive science. 533-539, University of Washington, Center for Mind Brain and Learning, 458 Fisheries Center, Box 357988; 98195, Seattle, WA, USA.
241. Atkinson, J, W. (1964). *An Introduction to motivation*, New Jersey: van No strand - Reinhold.

242. Blase, J. J. (1986). a qualitative Analysis of sources of teacher stress: consequences for performance .*American, Educational research journal*, 23(1), 13-40. <https://doi.org/10.3102/00028312023001013>.
243. Cheng, Y., Newman, I., Qu, M., Mbulo, L., Chai, Y., Chen, Y., & Shell, Duane F. (2010). Being Bullied and Psychosocial Adjustment among Middle School Students in China. *Educational Psychology Papers and Publications*, 80(4)193-199
244. De Frank, R. S., & Stroup, C. A. (1989) .Teacher stress and health; examination of a model. *Journal of Psychosomatic Research*, 33(1), 99-109. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(89\)90110-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(89)90110-4).
245. Denham, S. (1992). *Human perspectives on teacher Resignation*: Darwen. New south wales: Asshalia.
246. Dicaprio, N. S. (1976). *The good life models for a healthy personality*. New Jersey: Prentice-Hall, INC.
247. Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 533-542. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.024>
248. Fontana, D., & Abouserie, R. (1993, July). Stress levels, Gender and Personality factors in teachers. *British Journal of education Psychology*, 63 (Pt2) (2), 261-270. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x
249. Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H. & Konopaske, R. (1994). *Organizations: Behavior, Structure. Processes*, 8th. Ed., Boston: Irwin.
250. Guzel, H. (2011, Spr). Investigation of Demographic Properties and Motivation Factors of Physics Teachers, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 1046-1053. <https://eric.ed.gov/?id=EJ927390>
<http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/106>.
251. Jepson, E., & Forrest, S. (2006, April). Individual Contributory factors in Teacher Stress: the role of Achievement Striving and Occupational Commitment. *The British Journal of Educational Psychology*, 76(Pt1), 183-197. DOI: 10.1348/000709905X37299
252. Kranzusch, M. (1997). *The effect of extrinsic and intrinsic reward systems on employee motivation*. Thesis (Ph. D.)--Union Institute, Includes bibliographical references (leaves 138-143). Photocopy. https://www.researchgate.net/publication/34038465_The_effect_of_extrinsic_and_intrinsic_reward_systems_on_employee_motivation
253. Lazarus, R. (1969). *Adjustment and Human effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
254. Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21. DOI: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000245
255. Lazuras, L. (2006, Nov1). Occupational stress, negativity and Physical health in and general education teacher in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209. <https://Doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x>
256. Lee, M. A. (1992). *Perceptions of catholic schoolteachers in Guam of job factors related to Imotivation*· Dissertation Abstracts International, 52, 10, p· 3492 (A)· March· Hong Kong.
257. Marx·A. (1976) .*Introduction to psychology*, London: McMillan, P, 55.

258. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981, April). The measurement of experience burnout. *Journal of occupational behavior*, 2(2), 99-113. DOI: 10.1002/job.4030020205
259. Miller, G. V., & Travers, C. J. (2005). Ethnicity and the experience Of Work: job Stress and Satisfaction of Minority Ethnic Teachers in the UK. *International Review of Psychiatry*, 7(5), 317-327. DOI:10.1080/09540260500238470
260. Nbina, B.N. (2010). Re-visiting Secondary School Science Teachers Motivation Strategies to face the Challenges in the 21st Century, *New York Science Journal* .3(12), 15-20. <https://www.google.com/search?source=hp&ei>
261. Nicolas, R. (2012). *je me libère de stress*. Presses Universities de France. 288p
262. Peltzer, K., Shisana, O., Zuma, K., Van Wyk, B., & Zungu-Dirwayi, N. (2008, Dec). Job stress, job satisfaction and stress-related illnesses among South African educators. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(3), 247-257. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.1244>
263. Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
264. Tiwari, P.S.N. (1990). Achievement motivation among. Beneficiaries and non-Beneficiaries of IRDP in Relation. To their perceived poverty in Rural Perspectives, *Psycho-lingual*, 20(2). 87-93.
265. Wang, H. H. (2011) .Testing the waters in teaching: A qualitative study on graduate - level intern science tethers motivations for entry into teaching in Taiwan. *US – China education, Review*, 3,403-412.
266. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
267. Willke, R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for no majors. *ADVANCES IN PHYSIOLOGY EDUCATION*, 27(4), 207-223. DOI: 10.1152/advan.00003.2002
268. Wilson, R. (1983). Effect of School Climate of Elementary School on Achievement Motivation. *Journal. Of Psychology*, 19(3), 373-390.

الملاحق

القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	عمر عمور	أستاذ تعليم عالي	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية،	المسيلة
2	زين الين ضياف	أستاذ تعليم عالي	علم النفس العمل والتنظيم	المسيلة
3	الطاهر مجاهدي	أستاذ تعليم عالي	علم النفس العمل والتنظيم	المسيلة
4	محمد بودريالة	أستاذ تعليم عالي	علم النفس الاجتماعي والاتصال	المسيلة
5	حمود طه	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية	المسيلة
6	اليامنة اسماعيلي	أستاذ تعليم عالي	علم النفس العيادي	المسيلة
7	ناجي تمار	أستاذ تعليم عالي	علم النفس التربوي	الجزائر (2)
8	محمد تيعزة	أستاذ تعليم عالي	علم النفس العمل والتنظيم	وهران (2)
9	مختار رحاب	أستاذ تعليم عالي	علم الاجتماع/الانثروبولوجيا الثقافية	المسيلة
10	جمال مجناح	أستاذ تعليم عالي	اللغة العربية	المسيلة
11	اعمر ناصر باي	أستاذ محاضر	علوم التربية	المسيلة
12	حليمة شريقي	أستاذ محاضر	علوم التربية	المسيلة
13	بلدية بن زطه	أستاذ محاضر	علم النفس المعرفي	المسيلة
14	عبد الحميد شحام	أستاذ محاضر	علم النفس المهني الاجتماعي	المسيلة
15	نور الدين جعلاب	أستاذ محاضر	علوم التربية	المسيلة
16	كتفي عزوز	أستاذ محاضر	الإدارة التربوية	المسيلة
17	بن خال جمال	أستاذ محاضر	علم اجتماع	المسيلة
18	بوجلال سعيد	أستاذ محاضر	علم النفس الاجتماعي	المسيلة
19	معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر	علم النفس المدرسي	برج بوعريرج

ملحق رقم (02)

أداة الدراسة في صورتها الأولى

جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية،

حضرة الأستاذ (ة) المحترم (ة)،

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه تخصص علوم التربية بعنوان «الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي"، أرجو من سيادتكم الموقرة الإجابة عن بنود هذه الاستبيانات بكل موضوعية، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة وأحيطكم علما أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي وشكرا مسبقا على تعاونكم،

السنة الجامعية: 2018/2017

الطالب عمرون سليم

أولا: البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر أنثى

سنوات الخبرة :

مادة التدريس : رياضيات فيزياء علوم طبيعية

ثانيا: استبيان الضغوط المهنية:

الرقم	العبارات	مقبولة	تعديل	تحذف
1	نقص مكيفات الهواء في الأقسام يزيد من ضغوطتي.			
2	كثرة الضوضاء خارج المؤسسة تسبب لي توترا.			
3	مساحة بعض الأقسام الضيقة تسبب لي توترا.			

الملاحق

			البرودة الشديدة داخل حجرات الدراسة تعيق عملي.	4
			انعدام التهوية في الأقسام يسبب لي توترا.	5
			يفلقني اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.	6
			كثرة الغبار في الأقسام يزيد من ضغوطتي.	7
			لون طلاء جدران الأقسام يشعرنني بالتوتر.	8
			نقص التدفئة في الأقسام يزيد من ضغوطتي.	9
			قلة فرص الترقية تزيد من ضغوطتي.	10
			قلة الإضاءة في الأقسام يسبب لي توترا.	11
			أشعر باللامعالية في توزيع التوقيت الأسبوعي بين الأساتذة.	12
			كثافة محتويات المناهج الدراسية تزيد من ضغوطتي.	13
			السلوكات السلبية لبعض التلاميذ داخل القسم تزيد من ضغوطتي.	14
			قلة الوسائل التعليمية بالثانوية يسبب لي ضغوطا.	15
			أشعر بثقل المسؤولية المهنية الملقاة على عاتقي.	16
			متطلبات عملي كثيرة لدرجة أنها تسبب لي ضغوطا.	17
			يزعجني غياب الطب المهني في مؤسسة عملي.	18
			يضايقتني قلة التسامح بين الأساتذة لفترات طويلة.	19
			يزعجني عدم اهتمام الأساتذة بأمور عملهم.	20
			يزعجني عدم وجود مساندة من قبل إدارة المؤسسة.	21
			أكلف بأعمال تفوق قدراتي.	22
			يزعجني التعامل غير العادل للمدير مع الأساتذة.	23
			يزعجني نقص التكوين أثناء العمل.	24
			يضايقتني عدم التعاون بين الأساتذة وأولياء الأمور.	25
			تقلقني نظرة المجتمع السلبية لمهنة التدريس.	26
			تضايقتني كثرة الصراعات المستمرة بين الأساتذة.	27
			يزعجني عدم متابعة الأولياء لنتائج أبنائهم خلال السنة الدراسية.	28
			عدم مراعاة المدير لظروفي الشخصية يسبب لي ضغوطا.	29
			مهنة التدريس تشغلني عن أداء واجباتي الأسرية.	30

الملاحق

			أعاني من تدخل الإدارة في عملي.	31
			أشعر بالتعب عند نهاية ساعات العمل.	32

ثانيا-استبيان دافعية الإنجاز.

الرقم	العبارات	موافق	تعديل	تحذف
1	أشعر بالارتياح عند ذهابي للثانوية.			
2	أشعر أن محتويات المناهج المقررة غير كافية لتطوير معارفي.			
3	شعوري بالمسؤولية تجاه التلاميذ يدفعني للعمل أكثر.			
4	أشعر براحة تامة عند إكمال عملي اليومي.			
5	لدي رغبة قوية في تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات الرسمية.			
6	أرغب القيام بالأعمال التي تتسم بالصعوبة.			
7	حبي لوظيفتي يدفعني لبذل أقصى جهد عندي.			
8	أشعر أن اختياري لهذه المهنة يسبب لي الارهاق.			
9	أتضايق كلما تأخرت في الذهاب إلى عملي.			
10	أبذل جهدا كثيرا في عملي خوفا من الفشل.			
11	أشعر أنه بإمكانني عمل أشياء ناجحة.			
12	أفكر في تغيير مهنتي لكونها ليست في مستوى طموحاتي.			
13	أتحدى الصعاب التي تواجهني في عملي.			
14	المثابرة في إنجاز أعمالي تجعلني من المتميزين.			
15	أمتلك السرعة الكافية لإنجاز المهمات بالدقة المطلوبة.			
16	كثافة محتويات المناهج المقررة يقلل من انجازاتي.			
17	تساعدني تحفيزات الإدارة على أداء عملي.			
18	المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلني أطور أدائي في التدريس.			
19	المستوى العلمي الجيد للتلاميذ يجعلني أقدم كل ما لدي.			
20	وجود الوسائل العلمية يساعدني على الأداء الأفضل.			

الملاحق

			قلة عدد التلاميذ في القسم يدفعني لتحسين عملي.	21
			ثقة المدير بي تجعلني دائما أسعى لتقديم الأفضل.	22
			ملاءمة الراتب الشهري للجهد المبذول يزيد من دافعيته للعمل.	23
			العلاقة الحسنة بيني وبين زملائي تجعلني أكثر دافعية للتدريس.	24
			وجود تعاون بين الأساتذة وأولياء الأمور يزيد من عطائي.	25
			ظروفي المادية السيئة تجعلني غير مهتم بعملي.	26
			توفير بيئة مناسبة للتدريس يزيد من عطائي.	27
			قلة تقدير المجتمع لمهنة التدريس يشعرني بالإحباط.	28
			استشارتي في اتخاذ القرارات داخل المؤسسة يجعلني أكثر إنجازا.	29
			تشجيع المفتش لي أثناء زيارته يجعلني أكثر فاعلية.	30

ملحق رقم (03)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية.

حضرة الأستاذ (ة) المحترم (ة)

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه تخصص علوم التربية بعنوان «الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق النفسي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم الثانوي"،
أرجو من سيادتكم الموقرة الإجابة عن بنود هذه الاستبيانات بكل موضوعية، وذلك بوضع علامة (X)،
في الخانة المناسبة وأحيطكم علما أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي وشكرا مسبقا
على تعاونكم،

السنة الجامعية: 2018/2017

أولا : البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر أنثى

سنوات الخبرة :

مادة التدريس : رياضيات فيزياء علوم طبيعية

ثانيا: استبيان الضغوط المهنية:

الرقم	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا
البعد الفيزيقي						
1	أعاني من كثرة الضوضاء في مكان عملي.					
2	انعدام التهوية في الأقسام يسبب لي توترا.					
3	مساحة بعض الأقسام الضيقة تسبب لي توترا.					

الملاحق

					4 البرودة الشديدة داخل حجرات الدراسة تعيق عملي
					5 كثرة الغبار في الأقسام يزيد من ضغوطتي.
					6 قلة الإضاءة في الأقسام يسبب لي توترا.
					7 نقص مكيفات الهواء في الأقسام يزيد من ضغوطتي.
					8 نقص التدفئة في الأقسام يزيد من ضغوطتي.
					9 لون طلاء جدران الأقسام يشعرني بالتوتر.
البعد المهني					
					10 كثافة محتويات المناهج الدراسية تزيد من ضغوطتي.
					11 أكلف بأعمال تفوق قدراتي.
					12 يزعجني نقص التكوين أثناء العمل.
					13 تشعرني قلة التجهيزات الخاصة بالتدريس بالتوتر.
					14 أشعر بالتعب عند نهاية ساعات العمل.
					15 السلوكات السلبية لبعض التلاميذ داخل القسم تزيد من ضغوطتي.
					16 أشعر باللاعادلة في توزيع التوقيت الأسبوعي بين الأساتذة.
					17 أشعر بثقل المسؤولية المهنية الملقاة على عاتقي.
					18 متطلبات عملي كثيرة لدرجة أنها تسبب لي ضغوطا.
					19 أعمل بإجهاد بسبب اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.
					20 قلة فرص الترقية المهنية تزيد من ضغوطتي.
					21 يزعجني غياب الطب المهني في مؤسسة عملي.
البعد التواصلني (الاجتماعي)					
					22 أعاني من تدخل الإدارة في عملي.
					23 يضايقني قلة التسامح بين الأساتذة لفترات طويلة.
					24 يزعجني عدم اهتمام الأساتذة بأمر عملهم.

الملاحق

					25	يزعجني عدم وجود مساندة من قبل إدارة المؤسسة.
					26	أشعر أن نظرة المجتمع لمهنة التدريس سلبية.
					27	يزعجني التعامل غير العادل للمدير مع الأساتذة.
					28	يضايقني عدم التعاون بين الأساتذة وأولياء الأمور.
					29	تضايقني كثرة الصراعات المستمرة بين بعض الأساتذة.
					30	يزعجني عدم متابعة الأولياء لنتائج أبنائهم خلال السنة الدراسية.
					31	عدم مراعاة المدير لظروفي الشخصية يسبب لي توترا.
					32	صعوبة التوفيق بين مهنة التدريس وأداء واجباتي الأسرية يزيد من ضغوطتي.

ثانيا-مقياس التوافق النفسي.

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	لا أدرى	أحيانا	لا مطلقا
1	أملأ حياتي اليومية بكل ما يثير اهتمامي.					
2	من المؤكد أنه ينقصني الثقة بالنفس.					
3	إذا فشلت في موقف فإنني أحاول من جديد.					
4	أتردد كثيرا في اتخاذ قراراتي في المسائل البسيطة.					
5	أشعر في حياتي بعدم الأمن الشخصي.					
6	أخطط لنفسى أهدافا وأسعى لتحقيقها.					
7	أقدم بثقة كبيرة على مواجهة مشكلاتي الشخصية وحلها.					
8	أتصرف بمرونة في معظم أموري الشخصية.					
9	أشعر بالنقص وبأنني أقل من غيري.					

الملاحق

					10	بعض ظروف البيئية صعبة التغيير وتؤدي إلى سوء حالتني النفسية.
					11	أشعر بالوحدة رغم وجود الآخرين.
					12	أتقبل نقد الآخرين بصدر رحب.
					13	أشعر أن معظم زملائي يكرهونني.
					14	كثيرا ما أرح شعور الآخرين.
					15	أشارك في نواحي النشاط العديدة.
					16	علاقتي حسنة وناجحة مع الآخرين.
					17	تتقضي القدرة علة التصرف في المواقف المحرجة.
					18	أطوع لعمل الخير ومساعدة المحتاجين.
					19	يكون سلوكي طبيعيا في تعاملني مع أفراد الجنس الآخر.
					20	أجد صعوبة في الاختلاط مع الناس.
					21	أشعر بالغرابة وأنا بين أفراد أسرتني.
					22	تسود الثقة والاحترام المتبادل بينني وبين أفراد أسرتني.
					23	أنتشاور مع أفراد أسرتني في اتخاذ قراراتني الهامة.
					24	أسبب الكثير من المشكلات لأسرتني.
					25	أبذل كل جهد لإسعاد أسرتني.
					26	تتدخل أسرتني في شؤونني الخاصة بشكل يضايقني.
					27	أحب بعض أفراد أسرتني.
					28	أسرتني مفككة.
					29	أقضي كثير من وقت فراغي مع أفراد أسرتني.
					30	ترهقني مطالب أسرتني الكثيرة.

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا
البعد النفسي (الداخلي)						
1	أشعر أن محتويات المناهج المقررة غير كافية لتطوير معارفي.					
2	شعوري بالمسؤولية تجاه التلاميذ يدفعني للعمل أكثر.					
3	أشعر براحة تامة عند إكمال عملي اليومي.					
4	حبي لوظيفتي يدفعني لبذل أقصى جهد عندي.					
5	أفكر في تغيير مهنتي لكونها ليست في مستوى طموحاتي.					
6	أتضايق كلما تأخرت في الذهاب إلى عملي.					
7	أبذل جهدا كثيرا في عملي خوفا من الفشل.					
8	أشعر أنه بإمكانني عمل أشياء ناجحة.					
9	أتحدى الصعاب التي تواجهني في عملي.					
10	المثابرة في إنجاز أعمالي تجعلني من المتميزين.					
11	أمتلك السرعة الكافية لإنجاز المهمات بالدقة المطلوبة.					
12	لدي رغبة قوية في تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات الرسمية.					
13	أرغب القيام بالأعمال التي تتسم بالصعوبة.					
14	أشعر أن اختياري لهذه المهنة يسبب لي الإرهاق.					
15	أشعر بالارتياح عند ذهابي للثانوية.					
البعد الموضوعي (الخارجي)						

الملاحق

					16 المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلني أحسن أدائي في التدريس.
					17 المستوى العلمي الجيد للتلاميذ يجعلني أقدم كل مالي.
					18 وجود الوسائل العلمية يساعدني على الأداء الأفضل.
					19 قلة عدد التلاميذ في القسم يدفعني لتحسين عملي.
					20 ثقة المدير بي تجعلني دائما أسعى لتقديم الأفضل.
					21 ملاءمة الراتب الشهري للجهد المبذول يزيد من دافعيته للعمل.
					22 العلاقة الحسنة بيني وبين زملائي تجعلني أكثر دافعية للتدريس.
					23 وجود تعاون بين الأساتذة وأولياء الأمور يزيد من عطائي.
					24 توفير بيئة مناسبة للتدريس يزيد من عطائي.
					25 قلة تقدير المجتمع لمهنة التدريس يشعرني بالإحباط.
					26 استشارتي في اتخاذ القرارات داخل المؤسسة يجعلني أكثر إنجازا.
					27 تشجيع المفتش لي أثناء زيارته يجعلني أكثر فاعلية.
					28 ظروف المادية السيئة تجعلني غير مهتم بعملي.
					29 كثافة محتويات المناهج المقررة يقلل من إنجازاتي.
					30 تساعدني تحفيزات الإدارة على أداء عملي.

ملحق رقم (04)

ترخيص بإجراء بحث ميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المسيلة في 28-01-2018
مدير التربية
إلى السادة:- مدير ثانوية المقرري
- مدير ثانوية عبد المجيد مزيان
- مدير ثانوية عبد المجيد
علاهم
- مدير ثانوية جابر بن حيان
- مدير ثانوية التميمي

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم: 2018/048

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)
بناء على مراسلة رئيس قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة
بتاريخ : 2017/11/27

يرخص للطالب :

رقم التسجيل	تاريخ ومكان الميلاد	اللقب والاسم	الرقم
DES/13/15		عمرون سليم	01

بالدخول : ببعض ثانويات ولاية المسيلة
من : 2018/02/01 إلى غاية : 2018/04/30
لإجراء (تربص ميداني) تخصص: علوم التربية .
مع احترامهم للشروط التالية :

1. العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
 2. الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
 3. استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
 4. وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
 5. مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .
- * المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأتفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه

الامين العام

دواق حسين



ملحق رقم (05)

نتائج الدراسة الأساسية باستخدام SPSS24

الفرضية الأولى

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
البعد الفيزيقي	273	9,00	43,00	29,9927	7,11512
البعد الاجتماعي	273	11,00	55,00	37,9890	7,58602
البعد المهني	273	24,00	60,00	43,0879	6,85455
الضغوط المهنية	273	44,00	155,00	111,0696	17,09787
Valid N (listwise)	273				

الفرضية الثانية

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
البعد الشخصي	273	22,00	45,00	37,8535	4,60025
البعد الاجتماعي	273	22,00	50,00	38,9560	5,24035
البعد الأسري	273	13,00	50,00	42,4322	6,21756
التوافق الممسي	273	79,00	143,00	119,2418	12,54844
Valid N (listwise)	273				

الفرضية الثالثة

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
البعد النفسي	273	36,00	74,00	61,1245	5,89733
البعد الموضوعي	273	36,00	71,00	59,2234	5,94069
دافعية الانجاز	273	79,00	143,00	120,3480	10,19190
Valid N (listwise)	273				

الفرضية الرابعة

Correlations				
	البعد الشخصي	البعد الاجتماعي	البعد الأسري	التوافق النفسي

الملاحق

البعد الفيزيقي	Pearson Correlation	-,099	,035	-,074	-,059
	Sig. (2-tailed)	,103	,570	,220	,334
	N	273	273	273	273
البعد المهني	Pearson Correlation	-,174**	-,051	-,120*	-,144*
	Sig. (2-tailed)	,004	,400	,048	,017
	N	273	273	273	273
البعد الاجتماعي	Pearson Correlation	-,023	,019	,009	,004
	Sig. (2-tailed)	,706	,760	,877	,947
	N	273	273	273	273
الضعف المهنية	Pearson Correlation	-,121*	,002	-,075	-,081
	Sig. (2-tailed)	,046	,973	,218	,185
	N	273	273	273	273
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	273	273	273	273

الفرضية الخامسة

Correlations				
		البعد النفسي	البعد الموضوعي	دافعية الانجاز
البعد الفيزيقي	Pearson Correlation	,065	,142*	,121*
	Sig. (2-tailed)	,282	,019	,046
	N	273	273	273
البعد الاجتماعي	Pearson Correlation	,095	,270**	,212**
	Sig. (2-tailed)	,119	,000	,000
	N	273	273	273
البعد المهني	Pearson Correlation	,062	,187**	,145*
	Sig. (2-tailed)	,305	,002	,016
	N	273	273	273
الضعف المهنية	Pearson Correlation	,094	,254**	,202**
	Sig. (2-tailed)	,121	,000	,001
	N	273	273	273
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	273	273	273
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	273	273	273

الفرضية السادسة

الملاحق

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
الجنس		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
البعد الفيزيقي	Equal variances assumed	,025	,873	-,193	271	,847	-,16984	,87824	-1,89888	1,55921
	Equal variances not assumed			-,193	233,749	,847	-,16984	,88117	-1,90588	1,56621
البعد المهني	Equal variances assumed	,307	,580	-,768	271	,443	-,64915	,84522	-2,31318	1,01488
	Equal variances not assumed			-,762	229,889	,447	-,64915	,85192	-2,32772	1,02942
البعد الاجتماعي	Equal variances assumed	,216	,643	-,451	271	,653	-,42176	,93608	-2,26467	1,42116
	Equal variances not assumed			-,455	244,451	,649	-,42176	,92688	-2,24745	1,40394
الضغوط المهنية	Equal variances assumed	1,357	,245	-,588	271	,557	-1,24074	2,10924	-5,39333	2,91185
	Equal variances not assumed			-,574	214,968	,567	-1,24074	2,16304	-5,50422	3,02274

ANOVA						
الأقدمية المهنية		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
البعد الفيزيقي	Between Groups	106,308	2	53,154	1,050	,351
	Within Groups	13663,678	270	50,606		
	Total	13769,985	272			
البعد المهني	Between Groups	65,756	2	32,878	,698	,498
	Within Groups	12714,135	270	47,089		
	Total	12779,890	272			
البعد الاجتماعي	Between Groups	86,123	2	43,061	,747	,475
	Within Groups	15566,844	270	57,655		
	Total	15652,967	272			
الضغوط المهنية	Between Groups	489,597	2	244,799	,836	,434
	Within Groups	79026,080	270	292,689		
	Total	79515,678	272			

ANOVA

الملاحق

مادة التدريس		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
البعد الفيزيقي	Between Groups	30,364	2	15,182	,298	,742
	Within Groups	13739,622	270	50,887		
	Total	13769,985	272			
البعد المهني	Between Groups	63,777	2	31,888	,677	,509
	Within Groups	12716,113	270	47,097		
	Total	12779,890	272			
البعد الاجتماعي	Between Groups	55,824	2	27,912	,483	,617
	Within Groups	15597,143	270	57,767		
	Total	15652,967	272			
الضغوط المهنية	Between Groups	124,794	2	62,397	,212	,809
	Within Groups	79390,884	270	294,040		
	Total	79515,678	272			

الفرضية السابعة

		Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
	الجنس	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper		
البعد انشغبي	Equal variances assumed	2,829	,094	-,555	271	,580	-,31481	,56754	-1,43216	,80253		
	Equal variances not assumed			-,541	215,477	,589	-,31481	,58167	-1,46131	,83168		
البعد الاجتماعي	Equal variances assumed	,643	,423	,961	271	,337	,62062	,64578	-,65076	1,89200		
	Equal variances not assumed			,950	226,546	,343	,62062	,65345	-,66699	1,90823		
البعد الأسري	Equal variances assumed	6,977	,009	-3,287	271	,001	-2,47431	,75265	-3,95608	-,99253		
	Equal variances not assumed			-3,148	199,314	,002	-2,47431	,78604	-4,02432	-,92429		
التوافق النفسي	Equal variances assumed	4,497	,035	-1,405	271	,161	-2,16850	1,54339	-5,20706	,87006		
	Equal variances not assumed			-1,361	209,486	,175	-2,16850	1,59280	-5,30848	,97148		

الملاحق

ANOVA						
الإقديمة المهنية		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
البعد الشخصي	Between Groups	9,513	2	4,757	,223	,800
	Within Groups	5746,626	270	21,284		
	Total	5756,139	272			
البعد الاجتماعي	Between Groups	80,919	2	40,460	1,479	,230
	Within Groups	7388,553	270	27,365		
	Total	7469,473	272			
البعد الأسري	Between Groups	51,950	2	25,975	,670	,512
	Within Groups	10463,047	270	38,752		
	Total	10514,996	272			
التوافق المفسى	Between Groups	219,555	2	109,777	,696	,500
	Within Groups	42610,489	270	157,817		
	Total	42830,044	272			

ANOVA						
مادة التدريس		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
البعد الشخصي	Between Groups	36,830	2	18,415	,869	,420
	Within Groups	5719,309	270	21,183		
	Total	5756,139	272			
البعد الاجتماعي	Between Groups	22,691	2	11,346	,411	,663
	Within Groups	7446,781	270	27,581		
	Total	7469,473	272			
البعد الأسري	Between Groups	170,019	2	85,010	2,219	,111
	Within Groups	10344,977	270	38,315		
	Total	10514,996	272			
التوافق المفسى	Between Groups	465,993	2	232,996	1,485	,228
	Within Groups	42364,051	270	156,904		
	Total	42830,044	272			

الفرضية الثامنة

Independent Samples Test										
	Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means						
	F	Sig.		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
الجنس									Lower	Upper
البعد	Equal variances	2,931	,088	-2,420	271	,016	-1,74324	,72023	-3,16121	-,32528

ANOVA						
	الأقدمية المهنية	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
البعد النفسي	Between Groups	23,607	2	11,804	,338	,714
	Within Groups	9436,158	270	34,949		
	Total	9459,766	272			
البعد الموضوعي	Between Groups	25,114	2	12,557	,354	,702
	Within Groups	9574,255	270	35,460		
	Total	9599,370	272			
دافعية الانجاز	Between Groups	46,603	2	23,301	,223	,800
	Within Groups	28207,339	270	104,472		
	Total	28253,941	272			

الملاحق

ANOVA						
مادة التدريس	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
البعد النفسي	Between Groups	108,360	2	54,180	1,564	,211
	Within Groups	9351,405	270	34,635		
	Total	9459,766	272			
البعد الموضوعي	Between Groups	161,223	2	80,611	2,306	,102
	Within Groups	9438,147	270	34,956		
	Total	9599,370	272			
دافعية الانجاز	Between Groups	473,525	2	236,762	2,301	,102
	Within Groups	27780,417	270	102,890		
	Total	28253,941	272			

الفرضية التاسعة

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change
						F Change	df1	df2	
1	,182 ^a	,033	,022	12,40818	,033	3,061	3	269	,029

a. Predictors: (Constant), البعد الاجتماعي البعد, الفيزيقي البعد, المهني البعد

b. Dependent Variable: النفسي التوافق

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1414,018	3	471,339	3,061	,029 ^b
	Residual	41416,026	269	153,963		
	Total	42830,044	272			

a. Dependent Variable: النفسي التوافق

b. Predictors: (Constant), البعد الاجتماعي البعد, الفيزيقي البعد, المهني البعد

الملاحق

Model	Coefficients ^a								
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.	Correlations		
	B	Std. Error	Beta				Zero-order	Partial	Part
1 (Constant)	129,165	5,138			25,141	,000			
البعد الفيزيقي	-,076	,117	-,043		-,645	,520	-,059	-,039	-,039
البعد المهني	-,380	,135	-,207		-2,821	,005	-,144	-,170	-,169
البعد الاجتماعي	,229	,125	,139		1,835	,068	,004	,111	,110

a. Dependent Variable: التوافق المفسى

الفرضية العاشرة

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change
						F Change	df1	df2	
1	,217 ^a	,047	,036	10,00509	,047	4,417	3	269	,005

a. Predictors: (Constant), البعد المهني, البعد الفيزيقي, البعد الاجتماعي

b. Dependent Variable: دافعية الانجاز

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1326,539	3	442,180	4,417	,005 ^b
	Residual	26927,403	269	100,102		
	Total	28253,941	272			

a. Dependent Variable: دافعية الانجاز

b. Predictors: (Constant), البعد المهني, البعد الفيزيقي, البعد الاجتماعي

الملاحق

Model	Unstandardized Coefficients		Coefficients ^a			Correlations			
	B	Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	Zero-order	Partial	Part	
1	(Constant)	107,632	4,143		25,982	,000			
	البعد الفيزيقي	,051	,095	,036	,544	,587	,121	,033	,032
	البعد المهني	,047	,109	,031	,429	,668	,145	,026	,026
	البعد الاجتماعي	,241	,101	,180	2,395	,017	,212	,144	,143

a. Dependent Variable: دافعية الاجاز